Georges Snyders

Escuela, clase y lucha de clases

Comunicación

Comunicación

Georges Snyders



Título original: *École, classe et lutte des classes*. Paris *Presses Universitaires de France*, 1976

Traducción de Ema Rosa Fondevila y Emilio Muñiz

ISBN: 84-7053-191-3
Depósito legal: M. 17.577-1978

Printed in Spain-Impreso en España
Lipal, S. A. Avda. Pedro Díez, 3. Madrid

Georges Snyders

Escuela, clase y lucha de clases

Para mis estudiantes
este libro que con frecuencia
escribí con ellos
a veces contra ellos
pero nunca sin ellos

INDICE

INTRODUCCION

El defecto de mis dos libros anteriores estaba, sin lugar a dudas, en el intento de reflexionar sobre la pedagogía progresista tomando como base los contenidos progresistas y las relaciones educativas progresistas, pero sin plantear los problemas de las estructuras de la enseñanza y de las diferentes clientelas propias de los distintos tipos de enseñanza. De ahí la importancia que tiene ahora un reencuentro y una confrontación con la sociología de la educación.

Se trata de la relectura crítica de cinco autores. Sin embargo mi intención no es, en absoluto, meterlos "en el mismo saco". Confío en que aparecerán diferencias, que saltarán a la vista, tanto por lo que se refiere al contenido de lo que aquí se diga sobre ellos, como por el tono de las observaciones o del examen crítico.

Todos los que se ocupan de la escuela deben a Bordieu-Passeron aportaciones a todas luces fundamentales tanto en el campo directamente escolar como en la reflexión sobre la cultura libre o sobre la ideología de las dotes.

Baudelot-Establet tienen el inmenso mérito de haber aplicado a la pedagogía un análisis marxista poniendo al día las ilusiones y los engaños que se movían alrededor del tema de la escuela única.

Hemos aprendido mucho de estos cuatro autores. Conservaremos mucho de ellos, incluso si tratamos de interpretarlos de otro modo, de insertar en otro contexto lo que ellos nos han hecho descubrir.

La obra de Ilich, por el contrario, se nos muestra como esencialmente mistificadora. No hay duda de que los peligros que él denuncia tanto en nuestra escuela como en nuestra sociedad están lejos de ser imaginarios, pero nosotros sostendremos que, de principio a fin, realiza una auténtica tergiversación inte-

lectual que convierte las acusaciones en lugares comunes, que desemboca en enmascaramiento de las causas y de las responsabilidades y propone "soluciones" tomadas del repertorio habitual de la utopía; pero la utopía evidente nos remite a la realidad del conservadurismo.

¿A qué se debe entonces que hayamos reunido en un mismo estudio a estos cinco autores, habida cuenta de que son tan diferentes?

A nuestros entender los cinco tienden en realidad a ejercer sobre sus lectores una influencia más homogénea de lo que haría suponer el examen de sus obras. Hemos creído notar en nuestros estudiantes —desde hace ya muchos años— que todos ellos, por diferentes caminos los conducen al sentimiento de hallarse ante una escuela en la que nada de lo que ocurre es valioso. Una escuela que proporciona una cultura al parecer carente en absoluto de valor real y, por lo tanto, que dejaría de ser un lugar donde fuese posible y necesaria la lucha por la democracia socialista.

La escuela como instrumento puro y simple de reproducción social, condenada a... o preparada para aplastar a los hijos del proletariado, o, según Ilich, para conducir al servilismo a los niños de todas las clases. Las materias que se estudian en la escuela tienen la única finalidad de permitir a los jóvenes de buenas familias diferenciarse del común de la gente, sirven para convencer a los niños proletarios de su indignidad; Illich dirá: para pervertir a la totalidad de los niños habituándolos a un consumo desenfrenado, excitando en ellos deseos y necesidades que jamás será posible satisfacer. Todo confirmaría, pues, que la escuela no cuenta de por sí con fuerzas capaces de hacerla progresar. Desesperanza, fatalismo y culpabilización de los docentes.

Todo esto conduce sin lugar a dudas al abandono de toda suerte de lucha, o lo que es más a consagrarse tan sólo a la política, abandonando el frente pedagógico. Si la escuela no es más que un engaño total o un error mayúsculo, la pedagogía es una diversión, una ilusión, y lo seguirá siendo hasta que se haya revolucionado la sociedad.

¿Han leído mal a los autores mis estudiantes, o han sabido en cambio extraer de ellos las conclusiones que no están explícitas en sus obras?

Para luchar contra estos fallos he querido escribir este libro. No es el caso abvolver a la escuela; ya no la volveremos a presentar como liberadora, ni como única, ni como acogedora de todos sin distingos; no volveremos a decir que hay el mismo número de "buenos" alumnos entre los pobres que entre los ricos.

Pero justamente a partir de estas denuncias, y para que las mismas no resulten un obstáculo en el momento mismo en que nos han enseñado qué es lo más equitativo, el momento en el que esperábamos que abrieran un camino a nuestra actuación —y en realidad las considerábamos listas para abrir una senda nueva a nuestra actuación— se presenta una tarea urgente: insertar a la escuela en la lucha de clases. Porque a fin de cuentas es el descubrimiento de lo que es la lucha de clases lo que, en nuestros cinco autores, parece conducirnos (por supuesto que de maneras muy diferentes) a eso que osamos considerar como sus desviaciones.

Illich o "no sé lo qué es la lucha de clases"... Para él todo el mundo es culpable por igual y considera que se puede hacer un llamamiento a todos sin distinción alguna para trabajar en pro de la convivencia. Las reivindicaciones del proletariado no son más que deseos de consumir más, deseos tan nefastos e insensatos como los de los burgueses.

La lucha de clases parece desempeñar un papel de primerísima importancia en Baudelot-Establet. Pero, en realidad, bastaría con dejar que el proletariado se expresase, que viviese su cultura, tal como la ha constituido, sin reprimir sus conductas espontáneas. Ambos autores hablan del proletariado y de los hijos de los proletarios como si ya hubiesen alcanzado, mediante su experiencia propia e inmediata, un punto tan elevado de realización, por no decir de perfección, que pareciera superflua la existencia de un partido obrero con la tarea de organizar las acciones, de coordinarlas, de adecuarlas en cada momento a las posibilidades objetivas que se presentan. En este sentido diríase que en ambos autores la lucha de clases resulta inútil.

Según la perspectiva de Bordieu-Passeron la lucha de clases parece imposible, porque las clases dominadas son en este aspecto cómplices de sus dominadores, están convencidas de su propia indignidad, y no

toman verdadera conciencia de lo que podría ser el elemento desencadenador de su lucha.

De todo lo dicho se desprende que es muy importante situar con exactitud la concepción marxista de la lucha de clases. No pretendemos aquí llevar a cabo semejante tarea en pocas líneas. Lo único que quisiéramos es responder a Bordieu-Paseron que el proletariado encuentra en su experiencia cotidiana tanto los motivos como la fuerza necesarios para sus luchas.

El capitalismo es un mundo de explotación, pero este mundo no es en ningún momento una propiedad privada, un lugar seguro y apacible para la clase dominante que no cesa de tropezar con las fuerzas de la oposición, pues ella misma es quien las suscita. Marx dijo que "todo el desarrollo del capitalismo se efectúa de una manera antagónica... bajo una forma contradictoria" (1). Y merced "al desarrollo histórico de los antagonismos inmanentes" (2) se alcanzará la etapa ulterior, la etapa superior.

La historia como dialéctica significa que el proletariado, al tiempo que lo rebajan y lo envilecen, se forma, se forja, adquiere fuerza y lucidez: "La relación del capital con el trabajo (es) la forma extrema de la alienación y produce las condiciones necesarias para el desarrollo completo y universal de las fuerzas productivas del individuo." (3).

Enseguida añade que esto ocurre "de una forma invertida, cabeza abajo". Aquí se enmarca la respuesta a Baudelot-Establet: el proletariado debe realizar un enorme esfuerzo o para superar sus propias divisiones, para concentrarse en una fuerza única, para escapar a las mistificaciones de las ideologías dominantes; de ahí que parezca que la vanguardia de la clase obrera, los sindicatos y el partido desempeñan un papel irreemplazable: hacer emerger de las masas esta verdad combativa de la que son portadoras pero que corre tantos riesgos de ser sofocada, dispersada, pulverizada, contrarrestada.

Para responder a Illich sería necesario evocar al marxismo en su totalidad, ya que es precisamente

(1) K. Marx: Fundamentos, *t. II, p. 35. (Trad. cast. Madrid,* Comunicación, *1971.)*

(2) K. Marx: El capital, *sección 4.ª, cap. XV, § 9. (Traducción cast. México, FCE, 1964.)*

(3) K. Marx: Fundamentos, *t. I, p. 481.*

esa totalidad lo que él ignora. No se trata de que, como lo repite Illich y, con él, el conjunto de los conservadores, "ellos" estén siempre descontentos; cuanto más tienen, más se les da... y más quieren. Sino de la lucha de los explotados como forjadora del camino hacia una sociedad sin clases y que constituya de esta manera la positividad misma de la historia.

Me he visto obligado sin cesar a combatir en dos frentes: por un lado, contra el conservadurismo, las ilusiones tranquilizadoras que intenta difundir para desarmar a los trabajadores; por otro, contra ciertas impaciencias que, defraudadas, bien pronto se convierten en abandono. Espero no haber caído en el "justo medio", ni en el compromiso ni en el "toda posición y todo autor tienen algo de bueno y algo de malo". Todo lo que puedo decir es que he tratado por todos los medios de comprender la escuela como lugar de contradicciones dialécticas. *

(*) *Una vez más me veo en la grata obligación de agradecer a la revista* Enfance *y a su directora, la señora Gratiot-Alphandery, por la hospitalidad brindada mi artículo: "Es el maestro de escuela quien ha perdido la batalla de las desigualdades sociales?", primer esbozo de este trabajo.*

PRIMERA PARTE

LA ESCUELA Y SUS LIMITES

1

Donde, en primer lugar, se prodigan las alabanzas

Primer tema:

En nuestros días no puede concebirse una pedagogía que no tome en cuenta las aportaciones de nuestros cinco autores

Aun cuando Bordieu-Passeron no nos hubieran enseñado más que una cosa —que la escuela favorece a los favorecidos, socialmente favorecidos; que excluye, rechaza, desvaloriza a los demás; que la herencia escolar corresponde también a los herederos de situaciones privilegiadas; que los éxitos escolares, la posibilidad de una escolaridad prolongada, el acceso a la universidad, y por consiguiente a los puestos dirigentes para los cuales se requieren de una manera directa o implícita los títulos más encumbrados recaen masivamente en aquéllos a quienes la familia ha situado ya en una posición dominante— señalarían una fecha definitiva en la historia de la pedagogía.

Aun cuando Baudelot-Establet no nos hubieran enseñado más que una cosa —que «la escuela única» no es realmente escuela única, que no puede serlo en una sociedad dividida en clases; que la cultura impartida por la escuela no es una sola, de un mismo cuño en todas partes, con una única diferencia, de más o de menos, según los años de escolaridad; los itinerarios, los objetivos no son simplemente diferentes, sino opuestos; todo lo que sucede en la escuela está penetrado por la división en clases antagónicas— su aportación sería de una importancia decisiva.

Aun cuando Illich no hubiera hecho más que dar una dimensión nueva, y por cierto dramática, al tema de las desigualdades escolares, al considerarlas a escala mundial, no ya exclusivamente en el ámbito de las sociedades industriales y ricas, sino en relación con los países que llamamos en vías de desarrollo —por no decir colonizados ni explotados— hubiera dado un paso irreversible.

Nos habíamos olvidado, quisimos olvidar

¿Debemos decir que nos lo enseñaron o que nos lo recordaron? Porque en realidad todo esto ya figuraba en los análisis de Marx y de Lenin; pero lo habíamos olvidado, por decirlo de alguna manera, lo habíamos dejado de lado puesto que resulta duro mirar de frente una realidad que desmiente los ideales que se proclaman; más aún, los ideales por los que efectivamente se lucha.

Era tan importante defender la escuela, la escuela laica contra la escuela entregada a tal o cual dogma, la escuela republicana contra la escuela directa y abiertamente reaccionaria, la escuela pública contra la manumisión patronal —y sobre todo la escuela en sí misma, la instrucción frente a la ignorancia y el poner a trabajar a los niños de ocho, diez, doce años— que habíamos borrado del campo de la consciencia clara el carácter de clase del mundo escolar. En vista de los combates que íbamos a entablar ¿era necesario dejar de lado —aunque sólo fuera de una manera provisional— esta terrible dependencia de la escuela?

Y, además, atrevámonos a reconocerlo, esta desigualdad fundamental y constante, esta prolongación obsesiva de la explotación social en el interior de nuestras aulas, nos resultan tanto más intolerables, casi físicamente intolerables, cuanto más amamos nuestra escuela y nuestra tarea de educadores; por lo tanto, no nos quedaba otra salida más que empujar hacia un inconsciente un poco vergonzante lo que, en consecuencia, manteníamos de una manera vaga en nuestro subconsciente.

No existe un milagro escolar

De aquí en adelante estamos obligados a mirar las cosas de frente; el milagro que esperamos en lo profundo de nuestro corazón, la escuela como universo

protegido, islote de pureza a cuya puerta se detendrían las desigualdades y las luchas sociales... ese milagro no existe. La escuela forma parte del mundo.

Pasaremos revista aquí de una manera muy rápida —puesto que estos temas ya han sido objeto de una amplia difusión— a la que a nuestro parecer, desde el punto de vista de la diferenciación de los destinos escolares, constituye la aportación esencial de los autores que nos ocupan.

1. Bourdieu-Passeron y su decripción de las desigualdades

Del liceo o del nivel I de CES a CET, pasando por el CEG (o nivel II de CES) * no existen simplemente, como lo proclama la doctrina oficial, diferencia y diversidad, sino además jerarquía. Esto significa en especial que a un alumno de CEG le resulta difícil continuar su carrera escolar en un segundo de liceo, mucho más difícil que a quien ya ha cursado un primer ciclo en el liceo. Esto se debe a que el alumno de CEG, está obligado a adaptarse a una «institución diferente en cuanto a su cuerpo docente, su espíritu y su extracción social» (1).

En términos estadísticos, esta jerarquía se pone de manifiesto por el porcentaje de alumnos de CEG que llegan al Bachillerato, porcentaje mucho menor que el de aquéllos que comenzaron directamente en un sector de nivel alto. Todavía son más desiguales las oportunidades de acceder a la enseñanza superior a partir de tipos diferentes de establecimientos secundarios, a partir de especialidades escolares diferentes.

Ahora bien, la extracción social, tanto de alumnos como de profesores, es totalmente diferente en los CEG que en los niveles I: en los primeros, el porcentaje de alumnos pertenecientes a medios populares es mucho más alto, mientras que en los últimos, son mayoría los alumnos que provienen de medios favorecidos.

(*) CES: Colegios de Enseñanza Secundaria; CET: Colegios de Enseñanza Técnica; CEG: Colegios de Enseñanza General (N. del E.)

(1) Bourdieu-Passeron: La reproduction, *p. 193. (Tradución cast., Barcelona,* Laia, *1977.)*

Si pasamos revista a los docentes de cada una de estas especialidades —teniendo en cuenta tanto su origen social como el tiempo que han tenido ocasión de dedicar a su formación profesional, sin olvidar las remuneraciones percibidas, llegamos a constataciones de la misma naturaleza y a diferenciaciones en el mismo sentido. Por lo tanto, no es otra cosa que la desigualdad social lo que rige la desigualdad escolar: «La jerarquía de los establecimientos de acuerdo con el prestigio escolar y el rendimiento social de los títulos que otorgan correspondes estrictamente a la jerarquía de esos establecimientos según la composición social de quienes asisten a ellos.» (2).

Los alumnos que se hayan inscrito en el nivel CEG quedarán eliminados más rápidamente del sistema escolar que los alumnos del nivel I; el hecho es que se han impuesto una «condena por rebeldía o una prórroga». Y precisamente los niños de extracción popular serán los que de una manera masiva quedarán detenidos antes de haber podido conseguir los diplomas más prestigiosos, desde el punto de vista escolar y social, y más rentables. La escuela no habrá perjudicado en absoluto la reproducción de las clases sociales.

El examen no restablecerá el equilibrio

De esto se desprende que la auténtica selección no se realiza entre aprobados y suspendidos en el examen, por ejemplo, en el bachillerato, por más que éste esté organizado en condiciones formalmente irreprochables, sino más bien entre los que se presentan y los que no han tenido ocasión de avanzar tanto en sus estudios en la dirección deseada como para poder presentarse; el examen tiene la «función de disimular la eliminación que se produce sin que medie un examen». Se dirá que éstos abandonaron por propia iniciativa, se hablará de renuncia voluntaria, de que no se presentan como candidatos al ciclo de larga duración ni a la enseñanza superior. La realidad es que se encuentran atrapados en los niveles que les ofrecen oportunidades sumamente menguadas de llegar a la meta.

¿Hace falta precisar mediante cifras y porcentajes

(2) *Ibid.*, p. 246.

que provienen fundamentalmente de determinadas categorías sociales?

¿A qué se debe que haya tantas discusiones y controversias con respecto al bachillerato toda vez que esta exclusión lenta y diferida permanece prácticamente ignorada o en todo caso cubierta púdicamente con un manto de silencio? Es que los debates los promueven los representantes de las «clases sociales para las cuales el riesgo de eliminación sólo puede provenir del examen» (3); el punto de vista de las clases sociales condenadas a la autoeliminación no tiene ocasión de expresarse, no llega a expresarse. «La ilusión de perspectiva» que hace creer que el curso escolar depende del resultado del examen cuando en realidad es tanto más importante considerar el caso de todos aquéllos que no hubieran llegado hasta el aula de exámenes, esa ilusión refleja, en el plano ideológico, un egocentrismo ingenuo, voluntariamente ingenuo, de clases privilegiadas.

Todo es cuestión de matices o de tonalidades

De esta manera, para apartar a las clases populares no se opera ya por exclusión, por oposición entre todo o nada, entre los que están dentro del sistema escolar y los que están fuera de él, en la fábrica o en el campo. Se procede en cambio por medio de «gradaciones sabias o sabiamente disimuladas» que van «desde centros, secciones, disciplinas a las que están vinculadas las oportunidades más fuertes de éxito posterior, tanto escolar como social (hasta) los grados diferentes de la relegación» (4). La supresión de las clases populares se prolonga en el tiempo, se realiza con suavidad, y así se logra disimularla mejor.

Algunos se evaden

Existe cierto número de casos de movilidad social, y todos los docentes citan el ejemplo de tal alumno que habiendo empezado desde «abajo» y gracias a su trabajo, su tesón y sus «dotes» logró alcanzar una situación brillante. Pero en realidad, la clase dominante mantiene bien firme el control de

(3) *Ibíd., p. 188.*
(4) *Ibíd., p. 267.*

esta selección no poniendo en peligro jamás el conjunto de las jerarquías establecidas. Precisamente por tratarse de «casos», esos pocos van a ser absorbidos por el medio, se van a adecuar a las reglas establecidas, llegando incluso a correr serios riesgos de quedar atrapados por un sistema que les ha permitido triunfar, «evadirse».

Se decapita a la clase obrera, se enriquece a la clase en cuyas manos está el poder con algunos elementos valiosos que le prestan servicio en vez de aportar a la sociedad posibilidades de renovación. Bourdieu-Passeron denuncian en estas ocasiones de ascensión social un medio de dar crecibilidad a una escuela que ofrece a todos las mismas oportunidades, un medio de adulterar el peso del origen social y, finalmente, de negar la existencia de las clases. Los «favorecidos por el milagro» constituyen la garantía del sistema, y no obstante las apariencias halagüeñas, en realidad no son más que rehenes.

En síntesis: «La organización y el funcionamiento del sistema escolar retraducen de continuo y según códigos múltiples las desigualdades de nivel social a desigualdades de nivel escolar.» (5).

Siempre llueve sobre mojado

Al interrogarse y obligarnos a interrogarnos sobre la influencia de las desigualdades sociales sobre los éxitos escolares, Bourdieu-Passeron mostrarán que no se trata de una casualidad simple y lineal que haga depender el éxito de tal o cual factor particular, sino del equilibrio de conjunto de un sistema. Por ejemplo, la posición elevada del padre trae aparejada, las más de las veces, la residencia y escolaridad dentro de una gran ciudad, donde el ambiente de alumnos y profesores suele ser más favorable, más estimulante; a veces, incluso, la posición elevada del padre se acompaña de posiciones destacadas de otros miembros de la familia que de esa manera pueden proporcionar al niño diversos modelos de identificación y de éxito brindándole al mismo tiempo apoyos (6). Las ventajas o los obstáculos sociales actúan como torrente de efectos acumulativos, de ahí que resulte

(5) *Ibíd., p. 192.*
(6) *Cf. Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 40.*

tan difícil introducir en ellos, mediante una reforma parcial, modificación perdurable alguna.

Baño cultural y aculturación

La acción de la escuela se ejerce sobre niños cuyo modo de vida, educación familiar, «primera educación» son sumamente dispares. La cultura de las clases privilegiadas está próxima a la cultura escolar, sus costumbres se semejan a las costumbres y a los ritos escolares, por lo tanto, preparan a los niños directamente para los aprendizajes escolares. Estos niños asimilarán el acervo escolar como si se tratara de una «herencia», se encontrarán en él, se bañarán en él, como en su elemento cultural.

Para los demás, es «una conquista que se paga cara», deben adquirirla trabajosamente, por una especie de conversión muy difícil. En suma, es una empresa de «aculturación», en cierto modo una reeducación. La escuela «a lo sumo se limita a confirmar y reforzar un *habitus* de clase» (7) que constituye el fundamento real de todos los progresos escolares. Este es el motivo de que la escuela sólo logre sus objetivos en el caso de aquéllos que por su familia, su familiarización en el seno de la misma, se beneficiaron, fuera del recinto escolar y mucho antes de penetrar en él, con un cierto estilo de vida.

En realidad, estos individuos llegan a las escuelas más que a adquirir algo nuevo, a «legitimar escolarmente» lo que en gran parte adquirieron ya por el modo de inculcación por el que se vieron rodeados y conducidos desde su nacimiento. ¿Hace falta precisar que ese modo de inculcación es el de las clases favorecidas? «Las clases sociales (se) caracterizan por distancias desiguales con respecto a la cultura escolar y por disposiciones diferentes a reconocerla y adquirirla» (8).

¿Quién sabe contemplar el bosque en otoño?

Al analizar la cultura extraescolar, la cultura llamada libre, Bourdieu-Passeron nos inducen a reconocer su importancia para el buen desempeño escolar y la desigualdad extrema en los modos de adquisi-

(7) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 246.*
(8) *Ibid., p. 128.*

ción, en las oportunidades de adquirirla: «Resulta difícil romper el cerco que hace que el capital cultural vaya a parar al capital cultural.» (9). Sólo las familias material y culturalmente dominantes poseen un patrimonio cercano a la cultura inculcada en la escuela, y lo transmiten a sus niños como una costumbre natural. Por ejemplo, en un viaje se les acostumbra poco a poco, aunque sólo sea por el ejemplo, por una observación, por una simple exclamación a prestar atención a los monumentos, a la armonía del paisaje; bien pronto sabrán lo que es mirar un cuadro, distinguir los famosos colores del bosque en otoño, y este tipo de sensibilidad lo pondrán en concordancia con las expectativas de la escuela. Sobre niños preparados de manera desigual, con disposiciones diferentes, la escuela sólo puede obtener resultados sumamente dispares. De hecho exige una formación adquirida fuera de ella, al mismo tiempo una competencia y una cierta manera de abordar las ideas que algunos niños adquirieron de manera inconsciente en el seno de su familia y que los menos favorecidos no poseen en absoluto. Se trata de un presupuesto implícito, la escuela no lo proporciona, no lo inculca de una manera metódica, pero los que carecen de él bien pronto se encuentran desarmados, desamparados ante la cultura escolar.

La eficacia de la abstención

De ahí la hipocresía de la ideología igualitaria, toda vez que finge ignorar todo lo que sucede fuera de la escuela y el número de desigualdades a las que se da libre curso en su interior: «Al no dar a todos lo que algunos deben a su familia, el sistema escolar perpetúa y sanciona las desigualdades iniciales.» (9). Más aún, las «duplica» en la misma medida en que las consagra mediante los resultados escolares, ya que bien pronto se transforman en apreciación sobre la propia persona: «No tiene condiciones, no es inteligente... puesto que no tiene un desempeño brillantes en la escuela.»

Para desembocar en un efecto discriminatorio y conservador como éste, basta con que el sistema escolar «deje actuar a los mecanismos objetivos de la

(9) *Bourdieu-Passeron:* L'amour de l'art, *p. 109.*

difusión cultural», que dé libre curso a la selección natural —natural en una sociedad esencialmente discriminatoria. Actúa mediante un juego sutil de abstenciones, fingiendo que considera a cada niño como el igual de su vecino y que el hijo de un obrero tiene la misma preparación, está tan bien preparado como el hijo de un ingeniero para ingerir el alimento escolar. Y estos silencios cómplices fueron, durante mucho tiempo, algo difícil de describir.

Los que hablan «bien»

Dentro de esta disparidad de resultados, la lengua desempeña un papel fundamental: la escuela impone una lengua, una norma lingüística, un tipo determinado de dominio de la lengua, y no existe ejercicio escolar alguno donde el «estilo» no se tome finalmente en cuenta. Ahora bien, esta lengua universitaria está distribuida de manera desigual entre las diferentes clases sociales, ya que se encuentra «alejada de manera muy desigual de las lenguas habladas realmente por las diferentes clases sociales» (10). De ahí que la distancia que separa las exigencias lingüísticas de la escuela y los hábitos lingüísticos propios de los diferentes medios sociales corra el riesgo de evaluar el alejamiento de los niños salidos de las clases dominadas en relación con el buen desempeño escolar.

No hemos querido sino hacer un resumen de los análisis que a nuestro parecer son los más valiosos, los más decisivos dentro de la inmensa contribución realizada por Bourdieu-Passeron a la comprensión del mundo de las universidades.

2. Baudelot-Establet: la escuela y sus antagonismos

A nuestro parecer, Baudelot-Establet son quienes tuvieron el coraje y la lucidez de atravesar de parte a parte la ilusión ideológica de la unidad de la escuela, ilusión de que existiría un tipo único de escolaridad y que las distintas especialidades sólo diferirían entre sí por su extensión, su duración, es decir, el gran mito de la escuela única y unificadora.

(10) Ibíd., p. 107.

Ilusión de que los niños serían «escolarizados de manera desigual dentro de la misma y única escuela», que algunos —de hecho la mayoría— abandonarían a mitad de camino, y en la que algunos otros seguirían hasta el final.

Evitaremos emplear por el momento el término «redes» sobre el que volveremos un poco más adelante para someterlo a un examen crítico. Pensamos que la aportación fundamental de Baudelot-Establet es el tema de la división, de la segregación, de los antagonismos existentes en el seno de la escuela según sea que se consideren, por un lado, los extensos niveles de los CES, el segundo ciclo del liceo, la enñanza superior, y, por otro, los niveles III (clases de transición, clases prácticas) y los CET.

Esta oposición pone en juego tanto el origen social de los alumnos y los objetivos de la escolaridad como las prácticas o contenidos escolares. El reclutamiento «se dirige masivamente a clases sociales antagónicas» (11). Basándose en estadísticas de origen oficial los autores establecen que los niños de la burguesía tienen, en conjunto, tantas oportunidades de ser escolarizados en el secundario completo y el superior, como los niños de la clase obrera en las clases de transición y los CET (12). Esto significa, sobre todo, que son tan pocas las oportunidades que tienen los niños de la clase obrera de ser escolarizados en el secundario y el superior. como las de que los hijos de la burguesía sean enviados a las clases de transición y a los CET.

De manera simultánea, el sistema orientará a los dos grupos por dos vías fundamentalmente divergentes: se trata de repartir a «los individuos en los puestos antagonistas de la división social del trabajo, ya sea del lado de los explotados o del lado de la explotación» (13). Todos los mecanismos sociales están regidos, desde el principio, por lo que constituirá su punto de llegada, por lo que parece ser su resultado: la división social del trabajo. Esta que de buena gana se presentaría como «una división puramente técnica de competencias», debe ser descrita en realidad como «división de la sociedad en clases antagónicas»

(11) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 143.*
(12) *Baudelot-Establet:* L'ecole capitaliste en France, *p. 41. (Trad. cast., México,* Siglo XXI, *1975.)*
(13) *Ibid., p. 81.*

y la relación entre una y otra no es más que la explotación de la una por la otra.

Las direcciones diferentes hacia las cuales la escuela orienta a los alumnos no responden a talentos, capacidades, dotes, sino a las proporciones de maniobras y cuadros dirigentes que la sociedad establecida plantea como necesarios para su funcionamiento y su reproducción. Al mismo tiempo, los conceptos de inadaptación con su trasfondo médico, patológico, esencialmente individualista son de todo punto incapaces de describir y explicar los fracasos escolares —fracasos masivos, fracasos a medida de la sociedad, fracasos deseados y preparados por esta sociedad porque son indispensables para su salvaguarda.

Por lo tanto, la escuela se vuelve totalmente incomprensible o más bien mistificada por completo, si no se relacionan todas las modalidades de su acción a la oposición de clases en la sociedad capitalista, a la división de la sociedad en clases en provecho de la clase dominante. Precisamente a partir de ese antagonismo los autores explicarán «no sólo la existencia de dos redes (no pude sustraerme a emplear este término) sino también los mecanismos de su funcionamiento» (14).

No diremos nada más, por ahora, sobre Baudelot-Establet. Nos basta por el momento con haberles atribuido la idea de que es imposible ignorar o desconocer en lo sucesivo que la escuela está escindida.

3. Illich abre perspectivas mundiales

Se siente una especie de vértigo al replantear los problemas de la escuela y de las desigualdades escolares a escala mundial. Illich nos obliga a tomar consciencia de que la escuela es un lugar en el que más de la mitad de los hombres no penetraron jamás (15). En Bolivia, por ejemplo, entre la población rural sólo un 2 por 100 puede completar cinco años de escuela primaria. La mitad del dinero dedicado a la escuela se emplea en provecho de una centésima parte de la población de edad escolar. En la actualidad, los países de América Latina sólo están en condiciones de

(14) Ibid., p. 120.
(15) Ibid., p. 42.

asegurar a cada ciudadano de ocho a cuarenta meses de escolaridad (16). O, para decirlo desde un punto de vista opuesto, no pueden asegurar cinco años completos de enseñanza a más de un tercio de la población (17).

Existe, pues, una desproporción a la vez dramática e irrisoria entre los hechos y la promesa de asegurar oportunidades de enseñanza iguales para todos, para todas las categorías de la población. Y puesto que es tan reducido el sector escolarizado de la población, el esfuerzo y el dinero empleados sólo benefician en realidad a un puñado de privilegiados que ya lo eran. Para ser exactos, diremos que las universidades —que aseguran y confirman las prerrogativas de los ricos diplomados— funcionan gracias al dinero de las masas pobres, al dinero de aquellos que jamás entrarán a una universidad. Illich presenta datos consternadores sobre las diferencias entre las categorías extremas: la ducación de un estudiante latinoamericano privilegiado cuesta al Estado 350 veces más que la de sus conciudadanos de renta media (18). Las cifras se hacen aún más intolerables si se comparan naciones ricas y naciones pobres: el costo anual de un escolar o un estudiante de América Latina entre las edades de doce y veinticuatro años equivale a la renta que perciben muchos latinoamericanos en dos o tres años, aún más, el diplomado en una universidad norteamericana se beneficia de una educación cuyo costo representa cinco veces la renta media de toda una vida en el seno de la mitad desheredada de la humanidad (19).

En realidad, el sistema, el funcionamiento escolar, se produce en circuito cerrado: «Cuantas más horas se pasan en la escuela tanto mayor será la cotización de mercado» (20), en ese mercado de trabajo donde se proponen los puestos ventajosos. Todo aquél que se vaya a convertir en ingeniero tiene derecho, se arroga el derecho, de recibir una parte enorme de los fondos públicos destinados a la educación; ¿acaso no es una pretensión legítima toda vez que pronto

(16) *Illich:* Une société sans école, *p. 57. (Trad. cast., Barcelona, Barral, 1974.)*
(17) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 167.*
(18) *Ibíd., p. 159.*
(19) *Illich:* Une société sans école, *p. 64.*
(20) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 111.*

pasará a engrosar las filas de los individuos más productivos?

Pero, en realidad, la productividad de que se ufana no es otro cosa que «la inversión educativa de que ha sido objeto». Todo aquél que se mantiene dentro del sistema escolar quiere obtener beneficio de él, pero para mantenerse allí es preciso pertenecer antes al número de los beneficiarios.

En las sociedades industrializadas y ricas los pobres quedan cada vez más rezagados: los excluidos de la escuela, los que quedan a cargo de la escuela no tienen demasiadas esperanzas de acceder a situaciones interesantes; bien pronto hallarán dificultades para encontrar trabajo, si no pasan a formar parte del ejército de reserva de mano de obra ocasional y precaria.

En realidad, la inmensa máquina de las jerarquías sociales, de los privilegios sociales, es la que ha dejado fuera del sistema escolar y de sus ventajas a los que entre nosotros constituyen la fracción desfavorecida y en los países desheredados la inmensa mayoría: «Las escuelas justifican cruelmente sobre el plano racional la jerarquía social.» (21).

Algo más aún: Illich nos obliga a admitir que la institución escuela —no ya la escuela de una sociedad ni de una época determinada, sino la escuela propiamente dicha—, la escuela en sí misma puede y debe cuestionarse puesto que no es tan evidente que constituya el medio mejor y único de educación. Sobre este tema volveremos largamente más adelante dedicándonos a averiguar si existe, si puede existir un tipo de escuela que escape a los reproches que Illich cree legítimo hacer a toda escuela. Lo bueno de Illich es que constituye una llamada de advertencia para la escuela que se verá obligado o bien a desaparecer, o bien a renovarse si debe seguir existiendo como tal.

(21) Illich: Une société sans école, *p. 64..*

Segundo tema:

Reclamamos para el marxismo un derecho de prioridad

Reclamamos un derecho de prioridad para el marxismo que sin disponer naturalmente de instrumentos módulos ni métodos contemporáneos, supo proclamar desde su creación que en una sociedad dividida en clases, la escuela también estaba dividida en clases y no podía ser otra cosa que una escuela de clase.

Escuela de clase por la cantidad de enseñanza que se concede a los proletarios: «La burguesía permite a los trabajadores la medida precisa de cultura que le exige su propio interés. Y esto no es mucho.» (22). Escuela de clase porque las luchas sociales no se detienen respetuosamente en los umbrales del recinto escolar: «¿Acaso vuestra misma educación no está determinada por la sociedad?» (23). Escuela que sólo dejará de ser escuela de clase por la revolución social, condición de la revolución escolar: «Los comunistas inventan la acción de la sociedad sobre la escuela; se limitan a cambiar su carácter y a poner la educación fuera de la influencia de la clase dominante.» (24).

Lenin definió a la escuela como «instrumento de dominación de clase en manos de la burguesía» y precisamente éste es el motivo de que se trate de «transformarla en instrumento de destrucción de esta dominación» (25). En la medida de sus posibilidades, la burguesía se esfuerza por plegar la escuela a sus propios objetivos de clase, impidiendo en primer lugar que pueda contribuir a la emancipación del proletariado: «Volver a poner la enseñanza (del pueblo) bajo la dirección de lacayos sumisos y despiertos... obtener criados dóciles y obreros hábiles.» (26). Para lograr tal objetivo, una acción que se desarrolla en dos planos: por una parte, la elección

(22) *Illich*: La convivialité, *p. 94. (Trad. cast. Barcelona, Barral, 1974.)*

(23) *Illich*: Libérer l'avenir, *p. 164.*

(24) *Engels:* Situación de las clases trabajadoras en *Inglaterra, p. 155. (Cfr., Marx, Engels,* Textos sobre educación y enseñanza. *Madrid,* Comunicación, *1978.)*

(25) *Marx, Engels:* Manifiesto comunista, *Proletarios y comunistas. (Trad. cast., Madrid,* Ayuso, *1974.)*

(26) *Lenin*: Obras, *t. 29, p. 128. (Trad. cast., Buenos Aires,* Cartago, *1969.)*

del público, la selección de los alumnos; la escuela «sólo daba conocimientos a los hijos de la burguesía», pero también los contenidos inculcados: «Cada palabra estaba adaptada a los intereses de la burguesía.» (27). La burguesía se empeña en educar a la joven generación de obreros y campesinos en la esperanza de formar a la vez «servidores útiles, susceptibles de reportarle beneficios» y lacayos obedientes que no perturben «su tranquilidad y su ocio». ¿Es capaz de conciliar realmente estas dos pretensiones? Hemos de volver largamente sobre la fuerza revolucionaria que contiene esta contradicción.

Por el momento nos basta comprender al menos que se trata de una orientación que emplaza a la escuela en la medida en que tiene poder sobre ella. La proclamación de una escuela apolítica, por encima de las clases, fuera de la lucha de clases, que esté al servicio de la sociedad toda y que aspire al desarrollo, a la formación plena de la personalidad de todos los niños, no es más que una «hipocresía burguesa destinada a embaucar a las masas». Precisamente la extrema importancia de la institución escolar en los estados modernos es la causa de que «la vinculación entre el aparato político y la enseñanza sea sumamente poderosa». Una de las contradicciones de la burguesía es no poder «reconocer (lo) abiertamente» (28).

Kroupskaïa analizó el carácter político de la escuela valiéndose de una doble perspectiva: por una parte, para «reforzar los privilegios de su clase, para eternizar su dominación de clase» la burguesía se esfuerza por hacer de la escuela un lugar donde los niños se acostumbran y aprenden a estar separados de acuerdo con su origen social. Los niños del pueblo se hacen allí a un tipo determinado de obediencia al mismo tiempo que se llenan de prejuicios nacionalistas y religiosos. Claro, «para sus niños la burguesía dispone de otras escuelas donde se los educan».

Por otra parte, la escuela, so pretexto de ser neutral, no aborda aquellas cuestiones que constituyen el fondo mismo de la existencia de los niños, sobre todo de los niños proletarios: los salarios, las huelgas, el paro, las guerras coloniales. Una escuela así

(27) Ibid., t. 28, pp. 428 y 83.
(28) Ibid., t. 31, p. 295.

se transforma «para el niño en una escuela de silencio, una escuela de muerte»; la escuela se vuelve extraña y lejana, y los niños del proletariado son quienes lo sentirán con mayor dureza, ya que son los más expuestos al rechazo y al fracaso. Mientras exista una sociedad de clases, la escuela será inevitablemente una escuela de clases. La burguesía intenta transformar a la escuela de masas en un instrumento capaz de sojuzgar a los trabajadores» (29).

Un primer momento de feliz convergencia

Los análisis estadísticos, ciertas afirmaciones de los cinco autores que nos ocupan, las mismas que hasta aquí hemos considerado y presentado, aunque aisladas, convergen pues con las tesis marxistas anteriores. En el curso de este trabajo trataremos de decir, pues, cómo se nos presentan, con grados evidentemente muy diversos las divergencias, las contradicciones, las oposiciones entre nuestros autores y el marxismo.

Por ahora, puesto que estamos aún en el momento feliz de la convergencia, la cuestión que se plantea —y que sin duda se impone a muchos de nosotros y nos obsesiona— es la siguiente: ¿cómo es posible creer, cómo hemos podido creer durante tanto tiempo, que en una sociaded dividida en clases la escuela iba a ofrecer a todos las mismas oportunidades de promoción social y de desarrollo personal?

A esta pregunta responderemos evocando por una parte la resistennia encarnizada, ya por medio del silencio, ya por medio de deformaciones, que la burguesía ha mantenido durante tanto tiempo contra la difusión del marxismo; y por otra parte, el gran número de ideologías mistificadoras sobre la escuela que esa misma clase social supo difundir profusamente. No desconocemos que los trabajos de nuestros cinco autores aportaron a estos temas pruebas y una precisión a la que antes no podían aspirar. A menudo hemos caído en la trampa, y el primer empleo provechoso de los mencionados autores consiste, sin lugar a dudas, en ayudarnos en la lucha contra estas mistificaciones.

(29) Ibid., t. 31, p. 379.
(30) Kroupskaia, en Lindenberg: La Internationale communiste et l'ecole de classe, *p. 75.*

2

La lucha contra la diferenciación de especialidades se confunde con la lucha por el socialismo

Illich declara sin ambages que el proyecto de una escolaridad igual para todos «constituye un absurdo» (1); la discriminación sería algo inherente a la escuela, a toda escuela, cualquiera sea el sistema escolar, sea cual fuera el régimen social. Entre muchos otros argumentos, recordemos los siguientes: los créditos escolares, las posibilidades de escolarización a un nivel elevado serán siempre inferiores a la demanda, porque la demanda de escolarización aumenta precisamente con y a causa de la escolarización ya comenzada. Ahora bien, si los recursos son insuficientes para satisfacer a todo el mundo, estarán reservados ineluctablemente a los poderosos.

La prueba de que las desigualdades escolares no son un producto a las desigualdades sociales del sistema donde ésta se inserta, son las realizaciones de los países socialistas. Cuanto más se las estudie, mayor será el convencimiento de que la escuela no es una estructura eterna, que funciona de la misma manera bajo todos los regímenes: se configura de acuerdo con la totalidad de la cual participa.

La clase obrera penetra en las escuelas

Las cifras son elocuentes de por sí. Porcentaje de estudiantes de la enseñanza superior provenientes de familias obreras (1965): Francia, 9.5 por 100; Italia, 15,3 por 100; Alemania Occidental, 16,5 por 100. Frente a Rumania, 32 por 100, Polonia, 35 por 100; Checoslovaquia, 38 por 100 (2).

(1) *Illich:* Une société sans école, *p. 26.*
(2) *M. Reuchlin:* L' enseignement de l'an 2000, *p. 63.*

Consideremos el caso de Hungría y el estudio hecho de ese país por Suzanne Farge (3). Ella observa, sin duda, la «supervivencia de ciertas desigualdades culturales» en relación con «la distancia entre los grupos sociales»; considera incluso que la desigualdad cultural es mayor que la que subsiste entre las rentas». El problema de la diferenciación escolar no ha desaparecido; las situaciones establecidas ejercen todavía su influencia sobre las posibilidades de acceder a estudios de larga duración. Y sin embargo, veamos el progreso experimentado: hacia la década de 1930, entre los campesinos pobres, un niño de cada 478 ingresaba al secundario y entre los obreros industriales la relación era de 1 a 76. en 1963, las oportunidades objetivas de frecuentar una escuela secundaria van de 1 a 5 ó 6 entre los grupos menos favorecidos y los grupos mejor situados. Para decirlo de otro modo, en la Hungría de pre-guerra, los niños de origen obrero y campesino no representaban más del 5 a 6 por 100 del alumnado de los liceos, mientras que sus padres constituían el 56 por 100 de la población activa; en la actualidad, representan el 60 por 100 y sus padres constituyen el 78 por 100 de la población activa.

Reseñaremos algunos aspectos del complejo libro de la señora Markiewicz-Lagneau (4): ella considera que en el ámbito de la enseñanza superior y por lo tanto de los puestos dirigentes a los que permite acceder hay incluso «un estrechamiento del círculo» y una «selección que actúa de una manera diferenciadora de acuerdo con los diversos grupos sociales concurrentes: los hijos de padres instruidos tienen mayores posibilidades objetivas que los demás de ennontrarse nuevamente en los bancos de la universidad». Por otra parte, Polonia, Checoslovaquia están rezagadas con respecto a la U.R.S.S.: la distinción entre primario y secundario sigue marcada, los dos niveles no han llegado a fusionarse todavía. De una manera general, la escisión ciudad-campo sigue planteando un problema. Sin embargo, la propia socióloga nos hace ver que la escuela ha tomado un

(3) Suzanne Farge, en Castel y Passeron: Education, développement et démocratie.

(4) Janina Markiewicz-Lagneau: Education, égalité et socialisme.

nuevo cariz en la construcción del socialismo: lo que aquí caracteriza a la revolución socialista es «el acento que pone sobre la promoción colectiva de las clases obreras y campesinas», de lo cual ofrece algunos ejemplos:

«En 1962, en las industrias de Sverdlosk, el 65 a 75 por 100 de los ingenieros son o bien antiguos campesinos, o bien hijos de campesinos... se estima que alrededor del 90 por 100 de los periodistas que en la actualidad ejercen en la U.R.S.S. son de origen proletario. En todas las democracias populares es igualmente espectacular este intento de promoción masiva. De igual modo en la RDA el 55 por 100 de los trabajadores no manuales proviene de la clase obrera o campesina y en Checoslovaquia, el 47 por 100.» Esto demuestra hasta qué punto «la promoción profesional de las clases favorecidas ha dado resultados importantes en los regímenes socialistas» (5).

De este modo, «la rápida generalización de la educación primaria e incluso secundaria en gran medida es uno de los éxitos más convincentes de los nuevos regímenes. Este esfuerzo espectacular se manifiesta a la vez como el símbolo y el triunfo de una voluntad de difusión universal de la cultura, en armonía con la idea democrática e igualitaria que se impuso la sociedad» (6).

Por consiguiente, las dificultades insuperables que se ponen en juego en la Enseñanza Superior, en el caso de los diferentes niveles al Superior, no pueden considerarse como un bloqueo y mucho menos como un fracaso: en la dinámica general del esfuerzo educativo era precisso asegurar primero al conjunto de la población el nivel cultural indispensable unido a una toma de conciencia democrática y al progreso de las cualificaciones técnicas: «El primer objetivo del nuevo régimen fue, tanto en la U.R.S.S. como en las democracias populares, generalizar y elevar al máximo una enseñanza básica... Con el correr de los años, las energías se fueron concentrando sobre la construcción de medios apropiados para brindar al mayor número posible de ciudadanos la posibilidad de adquirir una cultura correspondiente a un continuum primario-secundario. En esta pers-

(5) *Ibíd., p. 90.*
(6) *Ibíd.., p. 158.*

pectiva se descuidaron relativamente los problemas específicos de la enseñanza superior» (7).

Por nuestra parte, concluiremos que no es que todo se haya resuelto, sino que se ha creado una situación radicalmente nueva: la extraordinaria difusión de la educación primaria y secundaria constituye la base a partir de la cual pueden resolverse los problemas de la superior, del acceso igualitario a la misma, y no de una manera automática sino porque el Estado socialista no renuncia, ni puede renunciar, a «una acción intensa para mejorar sistemática y abiertamente la situación de los niños más postergados desde el punto de vista social y cultural» (8). Se pusieron en práctica poderosos medios para contrabalancear «el conjunto de criterios universitarios de selección por privilegios que van desde cuotas obligatorias hasta el sistema de puntos suplementarios»; o bien un porcentaje de admisiones a la universidad está reservado a los que no provienen de la intelligentzia, o bien las bonificaciones, y por consiguiente los concursos de entrada a la universidad, se otorgan a los que ya han participado en la producción.

Debemos admitir, sin duda, que este esfuerzo no permitió aún superar las disparidades que existen en el nivel más alto de la enseñanza; pero podemos afirmar al mismo tiempo que no existe equivalente alguno de una política educacional de este tipo en los países capitalistas, que la misma obtuvo ya éxitos importantes, incluso en el plano universitario, y que no puede llegar a resultados definitivos mientras las masas obreras y campesinas no se hayan beneficiado de una elevación cultural y masiva, resultado éste que no puede lograrse en pocos años.

R. Boudon confirma que en los países socialistas, las tasas de desigualdad (social antes de la enseñanza superior) son evidentemente más débiles que en la Europa occidental. Este autor valora la acción sistemática del Estado socialista y la firmeza considerable de los éxitos ya obtenidos: «La atenuación importante de las desigualdades en el Este de Europa como consecuencia del cambio de régimen que se produjo tras la Segunda Guerra Mundial, se logró, al menos en parte, mediante dispositivos de regula-

(7) Ibid., p. 114.
(8) Ibid., p. 145.

ción directa. Un decreto ministerial polaco de 1950 impuso a la universidades, una proporción mínima del 60 por 100 de estudiantes provenientes de familias obreras y campesinas: medidas similares se tomaron tanto en la mayor parte de las democracias populares como en la U.R.S.S.» (9). Y produjeron su efecto: entre 1931 y 1963, en Hungría, la tasa de desigualdad clase superior-clase obrera, pasó de 17 a 5.

R. Boudon muestra, sobre todo, que se trata de un esfuerzo vinculado a la naturaleza misma del socialismo: en un régimen socialista «la oferta de la educación está tratada como un medio de regulación de la demanda (y así) resulta más fácil acelerar la atenuación de la desigualdad de oportunidades con respecto a la enseñanza o aumentar la movilidad» (10). Por sus propias bases, «un sistema social que autorice la intervención del Estado sobre la demanda de educación puede provocar una disminución más rápida de la desigualdad de oportunidades de cara a la enseñanza que un sistema donde esa demanda obedezca a la ley del mercado» (11); a lo cual agregamos nosotros que en un país capitalista el «mercado de la enseñanza» está sujeto a los mismos imperativos que el mercado de mercancías, y la dominación del conjunto se encuentra en las manos de las clases privilegiadas.

Illich repite que entre el grupo de los privilegiados instruidos y los otros —que por otra parte constituyen la inmensa mayoría— el alejamiento es cada vez mayor, y tanto más cuanto más aumenta la escolarización. Nosotros sostenemos, nos obliga a ello el ejemplo de los países socialistas, que no existe en esto fatalidad alguna vinculada a la enseñanza, a todo sistema de enseñanza, ya que hay numerosos regímenes en los que este alejamiento está en vías de reabsorción precisamente en la medida en que se hace realidad la expansión de la cultura.

Es preciso luchar contra las desigualdades sociales

Esta lucha efectiva conta las desigualdades escolares está indisolublemente unida a la lucha por el

(9) *R. Boudon:* L'inégalité des chances, *p. 90.*
(10) *Ibíd., p. 210.*
(11) *Ibíd., p.* PQ.

socialismo, y ésta es, sin duda, la razón de que resulte inconcebible en Illich. Implica una sociedad donde una disparidad de las rentas y de las condiciones de vida no alcanza sino proporciones insignificantes, donde el distanciamiento entre los «privilegiados» y los demás se produce dentro de límites restringidos. Sin olvidar que también en este ámbito subsisten muchos problemas y dificultades reales, en especial con respecto a ciertas categorías como los jubilados y en ocasiones las mujeres, es fundamental considerar no sólo lo que ya se ha logrado sino, sobre todo, la dinámica de la evolución.

Por ejemplo, entre los asalariados de checoslovaquia, la diferenciación de las rentas representa una cuarta parte de la que existe en Alemania Federal, a pesar de que ésta entre los salarios de los obreros y los de los técnicos e ingenieros es de 100 a 130, mientras que en Francia, hacia 1964, iba de 100 a 337 (12).

En la Polonia socialista, el abanico de rentas entre los obreros manuales y no-manuales es de 1 a 3,5, mientras que en el año 1928 en ese país el 18 por 100 de la población acaparaba el 50 por 100 de la renta nacional.

El esfuerzo de la U.R.S.S. en este sentido es indiscutible: «La movilidad social es aquí más grande que en otras partes y la distancia social entre las clases y los grupos es menor... La movilidad social excluye la cristalización de barreras marcadas entre los grupos... Las intervenciones del Estado aspiran a reducir los riesgos sociales y la desigualdad» (13). Partiendo de perspectivas marxistas afirmadas de una manera explícita, Francis Cohen describe cómo la política de los gobiernos socialistas pretende crear al mismo tiempo una gran base igualadora mediante la gratuidad de un gran número de servicios sociales (atención médica, actividades deportivas y culturales), y el precio sumamente bajo de muchos otros (alquileres, casas de reposo), dejando al salario un cierto papel de estímulo (14). Menciona a la U.R.S.S. como una sociedad donde «por regla general, los dirigentes viven entre los trabajadores, alojados como

(12) Informe de una obra de P. Machonin en la Revue française de sociologie, *1972, t. 13.*

(13) Basile Kerblay, en Le monde diplomatique *nov. 1972.*

(14) Francis Cohen: Les Soviétiques, *p. 239.*

ellos, llevando el mismo tipo de existencia que los más cualificados y los más activos social y culturalmente hablando» (15). El salario medio de los miembros de los «aparatos» es inferior al de los obreros de la industria. Cada vez es menor la oposición en los hechos y por consiguiente en la consciencia popular entre trabajadores manuales e intelectuales.

Y contra la desigualdad dentro de las estructuras escolares

La lucha contra las desigualdades escolares implica un segundo aspecto, la lucha contra las desigualdades en el interior de las propias estructuras escolares: ante todo se trata del lugar que ocupa la enseñanza técnica (*). Esto, que no pasa de ser una declaración de principios en un país capitalista, sólo puede convertirse en algo real en un país socialista: la enseñanza general en una sociedad donde se valore el trabajo técnico, los oficios técnicos, es decir, donde se valore la actuación de la clase obrera, lo que significa que deje de ser una clase explotada, cuya existencia transcurre en la inseguridad y la humillación, una clase, en fin, enfrentada a otra clase.

Sin pretender en absoluto que todos los países socialistas hayan llegado a este punto, hay que señalar como una etapa esencial de su evolución la atracción que ejercen el técnico y la técnica, y esto sucede en todos los ámbitos: «Mientras que entre nosotros se manifiesta como un apéndice desvalorizado del secundario "noble", en la U.R.S.S. la enseñanza técnica goza de un estatuto y de un prestigio en gran medida equivalentes al de la enseñanza politécnica» (16), es decir, a la enseñanza general. Este prestigio se confunde, y ahí reside todo el problema, con el del trabajo obrero y con la clase que lo ejecuta.

Una encuesta realizada en Polonia mostró que, en la escala de la consideración social y en la elección de carreras por parte de los jóvenes, los oficios

(15) Ibid., p 288.

(*) En España suele utilizarse preferentemente el término "formación profesional", no obstante, hemos mantenido "enseñanza técnica", que respeta mejor el texto —el sentido y la letra— del autor. (N. del E.)

(16) Janina Markiewicz-Lagneau: Ibid., p. 93.

manuales alternan con las profesiones no manuales «sin discriminación significativa» (17).

No puede separarse la dignidad conseguida por la enseñanza técnica del acortamiento de las distancias entre los salarios y de la elevación de las retribuciones de los obreros, así como de la desaparición del paro que golpeaba de lleno a la clase obrera; tampoco se puede separar de una industrialización que creó fábricas modernas donde el obrero está más cerca del técnico; de la importancia adquirida entre los propios obreros por los movimientos de los inventores y de las posibilidades de iniciativa y de creación abiertas de este modo, que son más que chapuzas individuales puesto que tienen a su disposición auténticos laboratorios y asesoría científica; no puede separarse, en suma, del papel político de vanguardia que desempeña la clase obrera. En una sociedad en la que desapareció la desigualdad básica que oponía a explotadores y explotados quedó resuelta al mismo tiempo la desigualdad entre los «órdenes» escolares, lo cual no significa en absoluto que la escuela esté en vías de desaparición.

Las tareas manuales se impregnan de intelectualidad

J. Markiewicz-Lagneau observa que respecto a este encuesta polaca: «Debemos tomar sus conclusiones con cierta prudencia: la elección de los oficios manuales alude, sobre todo, a las fábricas muy modernas y automatizadas, donde la noción tradicional de obrero se suma ante una realidad de especialistas altamente cualificados» (18). A nuestro entender aquí no se trata de «prudencia» sino de una afirmación esencial: la lucha contra las desigualdades escolares sólo es posible, sólo se puede llevar a cabo, en la medida en que la totalidad de los trabajadores tenga necesidad de una cualificación elevada; entonces la enseñanza técnica se hace a la vez indispensable e incluso se reviste de la nobleza de la enseñanza general, tiende a abordar contenidos cada vez más comparables a los de ésta, todo lo cual hace que la unificación de ambas aparezca como un objetivo real.

Ahora bien, en la actualidad nos encontramos en

(17) Separata, en Sociologie du travail, *enero, 1966.*
(18) Janina Markiewicz-Lagneau: *ibíd., p. 50.*

un momento apasionante de la historia en el que se empieza a percibir un rebasamiento de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, lo cual significa que las tareas de las masas trabajadoras pueden dejar de ser un obstáculo para el desarrollo de la personalidad, y al mismo tiempo se hace posible y necesario crear una enseñanza masiva de alto nivel.

Aristóteles, en una frase que se hizo famosa, dijo que la esclavitud sería inevitable hasta tanto las lanzaderas no tejiesen por sí solas. En traducción libre: en una sociedad que lleva aparejados un gran número de puestos de trabajo embrutecedores, ciertamente comparables con el trabajo de los esclavos, la escuela está obligada a preparar a una parte de los alumnos para esta situación humillada, y así crea especialidades para humillados.

Por primera vez nuestra época permite entrever una posibilidad de salir del túnel: en sus formas más modernas, sobre todo en las que se denominan con el término general de automatización, el trabajo obrero tiene que ver cada vez menos con la fuerza física o con la precisión muscular; lo mismo ocurre con la famosa «habilidad manual» o «golpe de vista» surgidos paulatinamente de la experiencia, de una experiencia sin teoría, no teorizable y que, en consecuencia, se adquiría al margen de la enseñanza propiamente dicha, quedando al mismo tiempo fuera de ella, ajenos al progreso y a la profundización teórica.

Las funciones son ahora de vigilancia y de control: leer e interpretar los paneles de control, permanecer atento, ser capaz de descifrar con rapidez y sin error un elevado número de señales, reaccionar con eficacia en caso de incidentes, ejecutar sin dilación en función de las informaciones recibidas las acciones necesarias. El obrero se convierte esencialmente de este modo en «alguien con quien se puede contar»; su tarea exige que haya desarollado cualidades de razonamiento y de sistematización (19). Se trata de una noción nueva de la cualificación del nivel

(19) Cf. Richta: La civilizatión au carrefour, *p. 14. (Traducción castellana, Madrid,* Ayuso, *1974.) Véase también Friedmann:* Traité de sociologíe du travail, *t. II, p. 368; y M. Reuchlin:* L' enseignement de L'an 2000, *p. 36; estos dos últimos autores se muestran mucho más reticentes en cuanto a las perspectivas así abiertas.*

profesional: codificación y decodificación de los mensajes que recibe el obrero y su transmisión en forma de acciones sobre la máquina, o de comunicaciones. También es cierto que en algunos casos las consignas exigen solamente reacciones elementales. Pero, en la mayor parte de las circunstancias, será necesario saber reaccionar a numerosos y complejos estímulos que conllevan cierto grado de imprevisión.

Por otra parte, cuanto más se moderniza la producción, tanto más la complejidad de las máquinas multiplica las funciones altamente cualificadas de regulación, de mantenimiento y de reparación. También aquí los obreros que tienen a su cargo dichas máquinas están obligados a adquirir conocimientos y competencia técnica general en mecánica y en electricidad. En suma, aumenta el número de los que tendrán como tarea preparar el trabajo, elaborar el programa y prever el desenvolvimiento del conjunto de las operaciones. No está lejos el momento en que el obrero dejará de ser el que se ocupa por sí mismo del proceso de producción, sometido a la máquina automática, para convertirse en el hombre que aplica —léase propone— soluciones técnicas elaboradas en formas de intervención diversificadas.

Esto no cabe en la sociedad capitalista pero forma parte de la marcha hacia el socialismo

Así pues, cabe la posibilidad en esta época de enriquecer de manera considerable las tareas obreras. Tal vez habría que decir incluso que existe la necesidad: todo ello tendría consecuencias que consideramos capitales sobre la diferenciación de la enseñanza en especialidades separadas. Queda por explicar por qué estas polibilidades se ponen en práctica en tan pocas ocasiones y de manera tan lenta en nuestros países, hasta el extremo de que algunas veces se produce incluso la evolución inversa: «Entre 1954 y 1968 aumentó en 850.000 el número de o.s. En la actualidad representan casi un tercio de clase obrera» (20). Los o.s. que incorporan al trabajo manual una parte de trabajo intelectual constituyen apenas una cuarta parte de la clase obrera.

(20) Traité marxista d'economie politique, *t. 1, p. 219.*

Ocurre efectivamente que el capitalismo no se puede proponer como finalidad estimular al máximo los recursos que ofrece la técnica, por cuanto está frenado de manera continua por el triple temor de las crisis periódicas denominadas de sobre producción, de que las innovaciones resulten desfavorables en cuanto al beneficio, es decir, de que no sean el mejor medio para aumentarlo, y el temor en fin de que los obreros, al comprender mejor el cómo de la producción, comprendan al mismo tiempo el por qué de todo el sistema de la misma y estén en condiciones de oponerse a ella de una manera todavía más enérgica.

Solamente «una sociedad que articule armoniosamente sus fuerzas productivas una con la otra de acuerdo con las líneas maestras de un plan único» (21), una sociedad socialista en la que los grandes medios de producción dejen de ser propiedad privada, puede establecer como objetivo la utilización de todas las posibilidades de la técnica empleándolas para el progreso humano, para el bienestar de los productores; y no una sociedad que tenga en cuenta solamente la producción en sí misma, o también la producción en relación con el beneficio. Sólo a este precio puede la enseñanza conseguir su unificación real.

(21) Engels: Anti-Dühring, *p. 353. (Trad. cast., Madrid,* Ciencia Nueva, *1968.)*

3

Cómo conducir la lucha contra las especialidades diferenciadas

Volvamos ahora a nuestra sociedad, y volvamos también a nuestros cinco autores. La impresión dominante que se desprende de su tratamiento de las estructuras diferenciadas —queremos decir de todas las estructuras distintas de la especialidad noble de los liceos— es que dichas estructuras son equivalentes, que representan un único e idéntico fracaso.

Primer tema:

La escuela divisoria

1. Las dos redes de Baudelot-Establet

Recordemos que Baudelot-Establet se dedican a demostrar que existen dos redes de escolarización: una red secundaria-superior que denominan *ss,* que va desde el sexto grado de clásicas y modernas, especialidad I, hasta el segundo ciclo del secundario, y a continuación hasta la enseñanza superior; y una red primaria profesional denominada *pp,* que comprende las clases de fin de estudios, de transición y las clases prácticas (especialidad III), los CET, el aprendizaje práctico, la dedicación al trabajo fuera del circuito escolar.

Estas dos redes están descritas no solamente como separadas, sino como «heterogéneas... opuestas... antagónicas» (1); entre ambas, existe «imper-

(1) *Baudelot-Establet:* L'école capitaliste en France, *pp. 46 y 51.*

meabilidad... división infranqueable» (2). Aunque existan algunos pasajes de la una a la otra, éstos no son más que pasarelas, «estrechas y frágiles pasarelas» (3); esto sólo alcanza a un número muy reducido de individuos y estas transferencias no tienen más significación a escala sociológica que la esperanza de las clases dirigentes de dar credibilidad a la idea de que «la élite» del *pp* va a parar al *ss* y disimular de este modo la realidad del conflicto. Estas dos redes se corresponden estrechamente con los orígenes sociales; la red *pp* escolariza masivamente a los niños provinentes de las clases obreras y campesinas, mientras que la red *ss* congrega a los hijos de la burguesía: «El conjunto de los niños procedentes de las clases sociales antagónicas es escolarizado en redes opuestas y así permanece» (4) y es conducido o más bien reconducido hacia situaciones sociales opuestas.

Las negaciones que conllevan

A partir de esto, Baudelot-Establet llegan a lo que denominaremos una serie de negaciones explícitas: no se le concede ninguna clase de valor, ningún principio de valor al laicismo, que prontamente se convierte en «ilusión laica», en la ilusión de que «puede existir una enseñanza neutra por encima de las clases» (5). La lucha por dar vida a una escuela pública independiente del dogma y del catecismo no habría sido más que un puro y simple engaño.

La ampliación de la escolaridad, tanto de la escolaridad de hecho como de la escolaridad obligatoria, tampoco es merecedora de significación positiva alguna: no sólo «subsiste» la división de la masa escolar, y la prolongación de la «escolaridad breve» no la transforma en absoluto en «escolaridad prolongada», sino que nos asegura que el aumento del tiempo escolar «ahondaría más bien» la división, desembocando en un «reforzamiento» de la oposición entre las redes (6).

Los autores consideran que el tronco común es totalmente irrisorio: no es más que un intento de «di-

(2) *Ibíd., pp. 52 y 90.*
(3) *Ibíd., p. 89.*
(4) *Ibíd., p. 119.*
(5) *Ibíd. p. 252.*
(6) *Ibíd., pp. 37, 39, 271.*

simular la existencia material de las dos redes» (7). Hacen remontar a 1880 los primeros intentos de crear un tronco común, pero después de esta fecha no tuvo otro efecto que hacer ilegible, salvo precisamente para los ojos de los sociólogos advertidos, la existencia y la oposición de las redes.

De este modo, el conjunto de las reformas escolares se muestra después de un siglo como un fracaso total y absoluto, en relación con las metas continuamente proclamadas de la democracia, y que no es otra cosa que una gigantesca mixtificación.

Mucho más grave todavía son las negaciones implícitas transmitidas por la noción misma de red: las redes (tendremos ocasión de volver sobre ello cuando nos refiramos al M2*) sólo merecen este nombre si son homogéneas en sus soluciones; la red *pp* sólo existe si se prohíbe establecer diferencias entre los CET y la eliminación escolar, entre los CET y las clases prácticas, entre el alumno que ha obtenido un BEP ** de electricistas y aquél al que la ley Royer permite arrojar de la escuela a los catorce años y que en consecuencia va a ser mano de obra desprovista de toda cualificación profesional. La red *pp* sólo existe si se considera evidente, si cae de su peso, que se pueden sumar los alumnos de 4.° práctico, los de primer año de CET y los que se encuentran ya en «la vida activa».

Dicho de otro modo la propia noción del red *pp* implica como certidumbre, una seguridad que ni siquiera sería necesario someter a examen, de que los CET no aportan nada valioso a los niños de la clase obrera, ni como preparación técnica, ni como formación personal, es decir, capacidad de resistencia a la explotación, ya que coloca al mismo nivel a los alumnos del CET y a los jóvenes que ya se encuentran trabajando. Y esto no sólo en lo que se refiere a la actualidad, sino también en relación con todos los intentos de progreso que se quieran introducir en él. Combatir contra la ley Royer, para la extensión de los CET, oponerse a la manumisión de los empresa-

(7) *Ibíd., p. 119.*

(*) *M1 y M2 designan las secciones* Moderne 1, Moderne 2 *a las que, junto con* Classique *y* Pratique *tiene opción el alumno que inicia el bachillerato* (N. del E.).

(**) *BEP: Certificado de estudios profesionales* (N. del E)..

rios sobre la formación de aprendices, no tendra, pues, significación alguna.

Por su parte, la red *ss* sólo se plantea como tal si se caracteriza por la especialidad, por la similitud de sus resultados. Es decir, debemos admitir que todo bachiller, pensemos por ejemplo en los que pasarán a ser empleados o insignificantes jefes de banca, se sitúa necesariamente en las mismas filas que los PDG más poderosos de los monopolios. Todos los estudiantes de liceo serían promovidos al mismo porvenir, el más brillante y al mismo tiempo el más rapaz. Todos están mezclados, considerados en los hechos como explotadores o como cómplices directos de los explotadores; todos están del mismo lado que es a la vez la ribera bendita y favorecida de la enseñanza y la ribera maldita de los recolectores de plusvalía. Es decir, que dentro del sistema de las redes es imposible estar en la ribera benigna de la enseñanza sin estar al mismo tiempo en la ribera funesta de la sociedad. La red *ss* forma un bloque tan monolítico como el otro, y parece ser el destino definitivo, irrevocable, de los estudiantes de liceo ya que se nos asegura que forman un solo grupo.

En los hechos, en la práctica política, ¿acaso esto no significa que se considera imposible y por lo tanto se abandona todo intento de acción progresista sobre los asistentes a los liceos? El liceo quedará abandonado a los futuro PDG, es su coto de caza.

Finalmente, se acepta fuera de toda duda que los docentes son, en su totalidad, los servidores de la clase dominante: «Es perfectamente evidente que si la burguesía, a partir de J. Ferry, se ha tomado el trabajo de reclutar maestros y de confiarles todos los niños, incluidos los suyos, no es para hacerles ejercer un sacerdocio por encima de las clases.» (8). También se da a entender, poco después, que la burguesía reina sin discusión sobre la escuela, que decide sin discusión la cantidad de docentes y también su calidad y que éstos responden siempre con docilidad a lo que se espera de ellos.

(8) Ibid., p. 258.

El M2 y las escuelas técnicas no alcanzan la categoría de redes

Se nos dice que las escuelas técnicas no constituyen una red, en principio porque no poseen un alumnado propio: por ejemplo, no llegan al secundario técnico a partir de ese primer grado de tecnidad que constituyen los CET, sino fundamentalmente a partir del tercer grado de enseñanza general. Además, las modalidades de ingreso a la escuela técnica superior son marcadamente heterogéneas. Se encuentran allí numerosos alumnos que no provienen de ciclos técnicos y, al mismo tiempo, muchos alumnos que provienen de ciclos técnicos desembocan en sitios que nada tienen que ver con la escuela técnica superior. Además, todos sabemos que, en gran número de casos, la orientación de un alumnos hacia el secundario técnico no constituye una elección deseada, sino solamente «un medio de segunda categoría de mantenerse dentro de la red *ss*» puesto que se lo rechaza en las otras secciones. De ahí nuestros autores quieren sacar la conclusión de que los CET se relacionan con el *pp,* los liceos técnicos se destacan, de hecho, del *ss*. De este modo, el técnico no posee jamás «unidad y especificidad» (9); no forma, por lo tanto, una red.

Por otra parte, se nos recuerda que los alumnos del primer ciclo secundario se reparten en tres orientaciones, cada una de las cuales congrega poco más o menos un tercio de los efectivos: clásico y moderno de larga duración o especialidad I denominado M1; transición, CET y otros, es decir, el *pp* o la especialidad III, y entre ambos, el moderno de corta duración, el famoso M2, la especialidad II que toma de manera aproximada el relevo de los antiguos CEG. De aquí la impresión de que existen tres redes y de que el M2 constituye por sí solo una red, que correspondera a la escolarización de las clases medias, es decir, empleados, artesanos, pequeños comerciantes, etc.

Baudelot-Establet quieren demostrar que no hay tal red. Si consideramos en primer lugar la edad media de ingreso en sexto, veremos que los niños orientados hacia el M1 tienen entre once años y once años y medio; los que se orientan hacia el *pp,* doce años

(9) *Ibíd., p. 109.*

y dos o tres meses. Ahora bien, los que se encuentran en el M2 están rondando los doce años. Estos están por consiguiente casi en la misma situación que los alumnos de *pp,* hay que contarlos entre los alumnos del *pp,* no forman una categoría aparte. Además, si se considera el asunto con respecto al destino escolar, «las probabilidades de escolarización de los hijos de las clases llamadas medias en *ss* y en *pp* están muy próximas» (10). Así, pues, pareciera que «las clases medias no tienen una escolaridad específica» (11), no les corresponde una escolaridad característica, por lo tanto, M2 no se puede considerar como la red de las clases medias.

Lo mismo se puede decir partiendo de la perspectiva inversa, al examinar el reclutamiento de M2: se comprueba entonces que no existe clase social alguna claramente atraída por esta especialidad y para la cual la probabilidad de escolarización en M2 esté rotundamente afirmada; especialmente «para los empleados, la probabilidad de la red *ss* es intermedia entre la de las profesiones liberales-cuadros dirigentes y la de los obreros» (11). Lo cual confirma la convicción de Baudelot-Establet de que el M2 no constituye una especialidad original en relación con las dos redes, y mucho menos una tercera red. La conclusión a la que se nos quiere conducir es que existen «dos redes antagónicas, y sólo dos» (12).

¿Problema de palabras?

El lector puede temer perderse en discusiones bizantinas y en problemas de palabras: ¿llamaremos o no red a esto? Sin lugar a dudas éstas son justamente las cuestiones fundamentales que se plantean tanto a partir de la descripción de las dos redes como del rechazo del M2 y de la escuela técnica como redes. Para merecer el nombre de red, una carrera tiene que atraer con una probabilidad característica a una clase social determinada, debe constituir el modo de escolarización claramente preferido por dicha clase; es necesario, también, que su composición social sea homogénea, que un porcentaje elevado de individuos pertenecientes a esa clase social curse esa especialidad de principio a fin. También es necesario que las sali-

(10) *Ibíd., p. 81.*
(11) *Ibíd., p. 79.*

das de la especialidad estén bien diferenciadas y sean heterogéneas con respecto a las salidas de otras especialidades.

Adelantándose para responder a las objeciones que se les van a oponer, Baudelot-Establet declaran: «Por el hecho de haber marcado una división tan rígida entre las dos redes, se nos reprochará de manera generalizada el haber hecho caso omiso de los matices» (12). En realidad, no se trata de matices, sino más bien de una concepción muy clara, muy coherente, pero también muy parcial de lo que es una red, es decir, en suma, de lo que es la enseñanza.

La definición de la red *pp* estaba destinada a negar el CET asimilándolo a la dedicación inmediata al trabajo; la definición de la red *ss* tendía a excluir toda posibilidad de liberar a los alumnos de liceos de la fascinación ejercida por los monopolios; la negativa a considerar como redes a la escuela técnica y al M2 se traduce de hecho en el libro por la negativa de otorgar un lugar real a la escolaridad de los M2, a la escolaridad de las clases medias y finalmente de no atribuir papel positivo alguno a dichas clases.

Si el CET se estanca...

La red *pp* se presenta como un territorio maldito, desierto, desolado; la definición de red significa un encierro del individuo no ya dentro de su clase social, sino, para ser más precisos, dentro de su casta.

Las consecuencias de ello son extremadamente graves ya que el aumento de la escolaridad no es para muchos más que aumento de la escolaridad breve, Baudelot-Establet quieren persuadirnos de que ese no es un objetivo por el que valga la pena luchar. De ahí que cuando el lector se entera de que dentro de esa escolaridad breve los CET se encuentran en un estancamiento relativo, cosa que es cierta, escandalosa, se le deja en condiciones de pensar que la defensa de los CET constituye una jugada efectiva, importante. Combatir contra la ley Royer, por la cual el poder viola su propia legalidad (se puede poner a trabajar, al menos como alternativa, a los jóvenes de quince, incluso a los de catorce años, aunque la escolaridad obligatoria ya se había fijado hasta los dieci-

(12) Ibid., p. 98.

séis años), sólo puede presentarse, en la perspectiva de Baudelot-Establet, como algo que mueve a risa.

En realidad, existe ciertamente una lucha a sostener, no ya para que la escolaridad breve se transforme inmediatamente en escolaridad de larga duración, cosa que es meramente utópica en nuestra sociedad dividida en clases, sino para obtener de la escolaridad breve todo lo que ésta es capaz de ofrecer. El medio más seguro de no llegar a ello es confinar de manera indiscriminada en el bloque indiferenciado del *pp* a los que el CET prepara en electrónica y a los que, a los catorce años, barren los talleres.

Significación del M2

Baudelot-Establet describen con gran lucidez las funciones del M2: escolariza a «los alumnos intermedios de la pequeña burguesía», e incluso, a «los mejores elementos del proletariado» (13), al mismo tiempo que sirve como «red de captura» de los alumnos menos aventajados del *ss,* en la práctica alumnos de bajo rendimiento provenientes de la burguesía. De este modo, trata de ser «un medio para compensar en cierta medida las desigualdades demasiado evidentes que pondrían de relieve la existencia única de las secciones clásicas y del M1»; constituye «la forma de realizar la promoción social en el ss» (14).

El M2 representa para nosotros el sector donde se ha producido un cierto progreso, un principio de progreso en la democratización de la enseñanza, una cierta posibilidad arrancada del interior mismo de nuestra sociedad, conquistada a la vez por la acción de las fuerzas progresistas y por las exigencias del progreso científico y técnico. Una cierta apertura ha comenzado a hacerse día a pesar de todo.

En nuestra sociedad existe, sin lugar a dudas, una empresa de dificultad extrema: no cabe duda de que los alumnos de M2 no gozan de estabilidad y corren el riesgo permanente de ser dirigidos hacia el *pp,* «cada clase de M2 es una vía muerta entre las dos redes» (15); es cierto que en general tienen más edad que sus compañeros de M1, van «con retraso» y a menudo se los considera como «menos dotados»;

(13) Ibíd., L'école capitalista en France, *pp. 82 y 98*
(14) Ibíd., p. 94 y 95.
(15) Ibíd., p. 118.

también es cierto que uno de los escándalos de nuestro sistema es que se les reservan, al igual que si se tratara de alumnos con dificultades, los educadores tal vez menos calificados, los que sin lugar a dudas tienen una menor formación y una retribución más baja. No es de extrañar que las repeticiones y los fracasos en M2 sean más numerosos; además casi la mitad de los alumnos de M2 acceden a un segundo nivel de liceo y provienen más bien de las capas medias que de la clase obrera. Es el sector más frágil, el que funciona en condiciones más difíciles. Su progreso ha sido muy parcial, en realidad insuficiente, y no favoreció una promoción colectiva de la clase obrera.

Progreso sobre el que debemos apoyarnos, sin embargo, para promoverla de una manera revolucionaria. Esto no es de ningún modo lo que aquí se propone. Baudelot-Establet sólo ven en el M2 «clases de la red *ss* desvalorizadas... una escolaridad de mala calidad... una normativa equívoca... una sección extraña» (16), y el secundario técnico no es más «la fracción inferior... el pariente pobre de la red *ss*. Ambos autores sólo tienen en cuenta los fracasos y las cualidades negativas. O si no, se limitan a suprimir al M2 de un plumazo, con una sola palabra.

Es demasiado fácil, pero poco concluyente, encaminar toda le escuela a un choque entre dos clases antagónicas después de haber rehusado a considerar lo que ocurre entre ambas, habiendo considerado indignas de alcanzar el rango de «redes» tanto al M2 como la escuela técnica. ¿Acaso la escuela técnica no merecería que se la tomase en consideración con mayor seriedad, teniendo en cuenta que el 30 por 100 de los cuadros intermedios, el 15 por 100 de los ingenieros, el 11 por 100 de los cuadros administrativos superiores son diplomados de la enseñanza técnica (17)?

En el M2 sucede algo

Uno de los modos de participación de la escuela en la lucha de clases es dar vida al M2 y a la enseñanza técnica. En ese ámbito se desarrolla también sin lugar a dudas la lucha de clases en el plano escolar,

(16) *Ibid., pp. 94, 75, 86.*
(17) «Population» et L'enseignement, *p. 266.*

una lucha constante, cotidiana, sorda a veces, a veces explosiva, donde un número importante de alumnos provenientes de las clases no dominantes reclaman el derecho a la educación. La tarea de los educadores progresistas es la de respaldar con todas sus fuerzas de combate la lucha desarrollada hasta el momento. Preservar, desarrollar este sector, sin olvidar una investigación propiamente pedagógica que sea original tanto en los métodos como en los contenidos. El hecho de que estos medios de promoción sean ya reales y al mismo tiempo trágicamente insuficientes, e incluso desfigurados, hace posible su ampliación y nos obliga a luchar por ello, para darles una nueva fuerza, una forma nueva; hay que tener presente en todo momento que sólo en una sociedad renovada podrá el proletariado introducirse por la brecha así abierta.

Papel de las clases medias

El análisis sociológico y el análisis escolar efectuados por Baudelot-Establet están evidentemente en estrecha dependencia. En efecto, las dos redes están calcadas esquemáticamente sobre una definición sintetizada de las clases sociales: por una parte, el proletariado, y por la otra, todo lo que no es el proletariado. La verdadera razón por la que no existe una tercera red es que el mundo de Baudelot-Establet no concede lugar propio alguno, ninguna vida autónoma, a las clases medias. Nada de lo que con ellas tiene que ver les parece digno de la menor atención «la dictadura de la burguesía supone alianzas con la pequeña burguesía» (18). ¿No se tratará acaso de la alianza sin lugar a dudas más importante, más real de la pequeña burguesía con la clase obrera? «La red *ss* es uno de los ámbitos más seguros de la alianza entre la burguesía y la pequeña burguesía. Este es el sentido de lo que se denomina la democratización de la enseñanza» (19). La pequeña burguesía que, si hemos de creer a nuestros autores, no mantiene en ningún momento relaciones con la clase obrera, ni comparte nunca sus intereses y sus luchas con la misma, no se muestra más que como un montón de servidores más o menos caracterizados, más o menos

(18) *Baudelot-Establet:* L'école capitaliste en France, *p. 45.*

(19) *Ibid., p. 103.*

encubiertos, de la clase dominante. El hecho de que sus hijos accedan al *ss*, que es como decir a la facultad, no tendría relación alguna con la democratización, lo que sucede es que se cuelan los cómplices de los explotadores.

Esta negativa a conceder validez a las clases medias resulta especialmente grave en nuestra época en que un elevado número de educadores —con frecuencia provenientes de la clase media, vinculados, incluso, a ésta de una manera característica por sus hábitos y sus gustos —ven cómo se degrada su posición social, sus condiciones de vida, al mismo tiempo que las perspectivas y el sentido de su trabajo; en este momento es cuando les influyen las ideas progresistas a partir de una toma de conciencia de su situación real: se organizan, se sindicalizan, emprenden luchas globales y proporcionan un elevado número de militantes a los partidos de izquierda.

También es la época en que la penetración y el papel de las clases medias en la universidad se convierten en factores esenciales. Boudon estima que, entre 1950 y 1965, el porcentaje de estudiantes provinentes de las capas medias (artesanos, pequeños comerciantes, empleados, cuadro dirigentes intermedios) se multiplicó por cuatro en relación con el número de estudiantes provinentes de las capas altas (jefes de empresa, profesiones liberales) (20). Efectivamente, en el siglo XIX y casi hasta 1920, las clases medias no tenían una necesidad absoluta de una educación superior; el patrimonio se transmitía en forma de tierras, de publicaciones periódicas, de pequeña empresa, todo lo cual resultaba suficiente para asegurar la situación profesional. Pero la irrupción cada vez más violenta de los proceses de monopolización desembocó en la expropiación o en el sometimiento de los pequeños productores. Desde entonces, las clases medias cuentan con la universidad y la formación allí recibida para adquirir, para conseguir una situación profesional (21).

Desde este doble punto de vista, y con la ocupación por parte de las clases medias de ese espacio dentro del sistema de enseñanza, se hace esencial favorecer todos los elementos objetivos y subjetivos que

(20) Boudon: en Annale, *mayo-junio, 1969.*
(21) Cf. Nouvelle Critique, *colectivo, enero, 1972.*

puedan promover su alianza con el proletariado y su alejamiento de las clases dominantes. Hay que decir a este respecto que el libro de Baudelot-Establet no colabora a ello.

¿Es necesario, una vez más, recordar la frase de Marx invitando al proletariado a constituir un «coro, sin lo cual... su solo se convierte en un canto fúnebre» (22)? Es evidente que las clases medias viven en medio de la confusión de situaciones contradictorias: ora toman partido en favor de la gran burguesía, ora se enfrentan con ella, pero a veces en un sentido reaccionario, esforzándose desesperadamente por frenar una evolución económica inevitable. A menudo creen escapar a la lucha de clases, e incluso constituir el lugar donde la lucha de clases puede ser superada; otras veces se diluyen en una generalización de la mediocridad más o menos dorada.

Pero Marx señala que si bien «el proletariado forma por sí sólo una clase revolucionaria, las clases medias pueden al menos incorporarse a las posiciones de la clase obrera en la medida (y esto es todavía más cierto hoy en día que en tiempos del *Manifiesto*) en que se vean expuestos a caer en la condición de proletarios. Por lo tanto, no sólo defienden sus intereses presentes, sino sus intereses futuro» (23). De ahí la importancia extrema que reviste el ayudarlos a percibir la realidad de sus intereses futuros a través de la apariencia de sus problemas actuales. Retomando expresamente ese pasaje del *Manifiesto,* Marx insiste: «Es absurdo hacer de las clases medias, juntamente con la burguesía, una misma masa reaccionaria enfrentada a la clase obrera.» (24). ¿Hace falta atribuir a Marx el presentimiento y la denuncia anticipada de lo que en Baudelot-Establet sería el rechazo del M2?

2. Los contenidos del PP como subproductos

Ya no se trata ahora de las estructuras, sino de los contenidos transmitidos y de las maneras de transmi-

(22) Marx: El dieciocho brumario, *p. 97. (Trad. cast., Barcelona,* Ariel, *1968.)*

(23) Marx y Engels: Manifiesto comunista *(Burgueses y proletarios).*

(24) Marx: Crítica del programa de Gotha. *(Trad. castellana, Barcelona,* Materiales, *1978.)*

tirlos. En el *pp* no se haría nada más que «volver a ver, profundizar, consolidar, repetir, revisar, los conocimientos adquiridos en la escuela primaria» haciendo al mismo tiempo que los alumnos permanezcan sometidos a la disciplina, a las prácticas escolares propias de la enseñanza primaria. Es así que en cuanto a matemáticas se permanece dentro de «una habilidad delimitada por estrechos límites» (25) y que «la enseñanza del francés en los CET sigue centrada en la ortografía y el dictado» (26). El *pp* no es otra cosa que la prolongación del primario.

Pero, sobre todo, el universo que se despliega en torno a los niños es un universo pseudoconcreto, representado por los temas del artesanado, del campo, de la abuela tradicional o del paseante ocioso. «Un discurso edificante cuyo tema es la gentileza y la honradez de los pobres, siempre recompensados de su miseria accidental por la generosidad (de los ricos)» (27), discurso que no se corresponde en absoluto con las condiciones de vida de la clase obrera, que le es totalmente ajeno y por lo tanto no puede guardar relación alguna con sus intereses, donde no tienen lugar ni las viviendas sobrepobladas, ni la vida familiar dislocada por los horarios de trabajo, ni los niños privados de posibilidades reales de ir de vacaciones. «La realidad del trabajo penoso, la realidad de los conflictos sociales» (28) son aspectos que permanecen ocultos. En cambio, se ofrece una imagen tranquilizadora e idílica de la familia burguesa; la realidad; la solidaridad simplista de todos y de todos los oficios resplandece como valor fundamental; y todo mezclado con las ambiciones de progreso, de promoción individual, pero siempre con la condición de que sea individual.

Pero de hecho, no hay nada que pruebe que el «jardín» y el «pinzón real» constituyan temas más «concretos», de más fácil acceso a estos jóvenes que «la explotación» o «el capitalismo»; lo que sí es cierto es que son temas menos peligrosos para proponer a alumnos de CET y que estas descripciones

(25) *Baudelot-Establet*: L'école capitaliste en France, *página 132.*
(26) *Ibíd., p. 150.*
(27) *Ibíd., p. 239.*
(28) *Ibíd., p. 165.*

constituyen otros tantos medios para dejar de lado «los términos en -ismo, en -dad, en -ción», en una palabra, los conceptos que podrían permitir a los hijos de los proletarios ir más allá de las apariencias mixtificadoras. Presentar en cambio un universo que «valorice las condiciones de existencia de la familia burguesa» (29) significa al mismo tiempo la visión de la vida familiar obrera como «anormal», y esta visión se transmite precisamente a los niños de la clase obrera haciéndoles sentir vergüenza de sí mismos y de sus padres.

Los autores estudiados pertenecen al tipo de Daudet, Bazin, Fombeure, Thiriet. Si se menciona a los realmente grandes se hace únicamente tras haberles reducido a la forma de dictados, recortándolos así a fin de hacerlos inofensivos. A la edad en que los alumnos de *ss* hacen disertaciones y se enfrentan a las obras fundamentales, los niños del CET se encuentran reducidos a los temas más convencionales; se ven obligados a emplear un vocabulario que no es ni su modo de hablar cotidiano ni la lengua de los escritores, un vocabulario irreal, «discurso chato y pobre, sin resonancias de personalidad ni de libertad» (30).

En lo que a historia se refiere, «la clase obrera, la acción específica, autónoma de la clase obrera» son temas rechazados, negados (31). La historia la hicieron solamente algunos grandes hombres a quienes se recuerda como unificadores de la patria, y cuyo papel fue el de allanar todos los conflictos. Más que en cualquier otra parte, «se invita al obrero a representarse su condición dentro de las categorías de la ideología burguesa». Baudelot-Establet comparan, con respecto a Luis XIV, un manual compendiado escrito por Lavisse y un volumen de la historia de Francia del mismo autor que se utiliza en los liceos (32), y a partir de ello llegan a la conclusión de que a los alumnos de *ss* «se les presentan directamente los testimonios de la época, los testimonios auténticos, y se discuten esos testimonios; (revelándoseles cuando se pre-

(29) Ibíd., p. 212.
(30) Ibíd., p. 153.
(31) Ibíd., p. 275.
(32) M. Testanière destaca que se trata de la Histoire de France *en más de 30 volúmenes, por lo tanto, tres más que el de los estudios de segundo grado.*

senta la ocasión) las lagunas de la información»; el manual del curso superior, en cambio, «presenta de manera dogmática verdades irrefutables; no se les brinda a los alumnos instrumento alguno para saber *cómo* (subrayado por los autores) fue elaborado el texto... no hay nada que los invite (ni que permita a los alumnos) discutir el texto. En medio de un cúmulo de anécdotas no se presenta más que un cuerpo compacto de simples ideas burguesas» (33).

Una sola cultura, un doble empleo

En realidad, no se trata de que las dos redes transmitan culturas diferentes, de una y otra parte se transmite la misma ideología, la ideología burguesa, claro que no se la propaga de la misma manera a los futuros explotadores y a los futuros explotados. Es preciso que se la enseñe «bajo dos formas opuestas, características de cada red de escolarización» (34). La red *ss* pretende formar «un intérprete activo de la ideología burguesa, preparado para manejar todos los instrumentos de dominación de la ideología burguesa». De la red *pp* saldrán proletarios «sometidos pasivamente a la ideología dominante, estrictamente preparados para sufrir la ideología burguesa dominante» (35).

Esto hace que nuestros autores lleguen a la conclusión de que la cultura de los CET y en general de la red *pp* se «construye a partir de subproductos empobrecidos, achatados, vulgarizados de la cultura inculcada en el *ss*». Se trata de «formas degradadas» que no pueden constituir más que una «sub-cultura» (36).

Precisamente esta subcultura constituye la meta y la significación de toda la red *pp*: «No se trata de educar y de instruir a los niños, sino más bien de infantilizar a los proletarios» (37); y éste es el motivo de que se trate de mantener, en la medida de lo posible, a los alumnos del *pp* dentro de las formas de disciplina, en las práctica escolares caracte-

(33) *Ibíd., p. 158 y 159.*
(34) *Ibíd., p. 272.*
(35) *Ibíd., p. 160.*
(36) *Ibíd., p. 153 y 154.*
(37) *Ibíd., p. 168.*

rísticas de la edad juvenil, así como también circunscritos a los contenidos destinados a prolongar su ignorancia infantil.

El PP, los subproductos y los productos utilizados

Por nuestra parte, sostendremos que el CET, por ejemplo, es un lance de un combate infinitamente más complejo: no cabe duda de que en cada momento existe el riesgo de que se confunda con esta subcultura. Los análisis de Baudelot - Establet que acabamos de resumir, tal vez de una manera excesivamente larga, nos parecen irreprochables en cuanto evocación de un riesgo. Pero el CET no queda reducido a este riesgo, no se identifica con él porque, también en cada momento entran en juego fuerzas antagónicas. Son ellas la resistencia de los educadores y la de los padres obreros por medio de sus organizaciones sindicales y políticas, y también de las asociaciones de padres, y finalmente las reacciones de los alumnos.

Todas ellas son reales en cuanto que se apoyan en la resistencia de los hechos: la escuela capitalista, y de manera muy especial en lo que respecta a los CET, está marcada por una contradicción fundamental, a saber, que las clases dominantes tratan de servirse de ella para formar una mano de obra dócil y sumisa con escasa formación y por lo tanto poco exigente; también tratan a toda costa de desprender un escalón intermedio, dotado de una calificación de nivel menor acerca del cual tomarán todas las precauciones para que no alimente ambiciones desmedidas y no se sienta tentado a competir con los retoños de los patrones; pero al mismo tiempo, los progresos técnicos, tanto en lo que se refiere a los medios de producción como a la organización de la misma, requieren hombres con iniciativa y capacidad de juicio, en condiciones de hacerse cargo de responsabilidades.

Por eso la subcultura de los CET, si bien representa un peligro siempre amenazador, no constituye de ningún modo un hecho dado de una vez por todas, y por ello ineluctable. En el CET se entrecruzan exigencias contradictorias donde descansan, en consecuencia, las bases necesarias de los esfuerzos progresistas. So pena de privar a la clase dominante de la

mano de obra cualificada que necesita, los CET no pueden dejar de enseñar verdades acerca de la técnica, al igual que verdades acerca de la ciencia; por lo tanto, no pueden dejar de enseñar un espíritu de verdad, una formación para la verdad, el sentido de lo verificable, la distinción entre lo verdadero y lo falso, lo aproximativo y lo justo.

Como es natural, la ideología burguesa trata de barajar las cartas y así quiere confinar al técnico en su técnica, trata de imponer una formación limitada y utilizable de manera inmediata, a costa de una apertura al mundo; y dado que en la actualidad esto no es protección suficiente, busca múltiples refugios por otra parte inconsistentes ora en el ámbito de un irracionalismo que declara inútil toda idea de verdad, ora por el lado de una escolarización insuficiente, a propósito de lo cual tendremos ocasión de hablar una vez más de la ley Royer.

Pero lo que hace vivir al CET es la lucha constante: lo que se inculca constituye una mezcolanza que engloba tanto lo más reaccionario como también el medio de sobrepasarlo. No nos saldremos aquí de lo que nos han enseñado Baudelot-Establet. El CET es, en lo que se refiere a la escuela, la expresión cabal del dominio de clase. Pero al mismo tiempo, y contrariamente a lo que estos autores dan a entender, nos parece que es la expresión de la lucha de clases.

En ciertos aspectos el CET es peor de lo que ellos dicen, y en este sentido acudiremos a algunos análisis realizados por Grignon (38). Pero el CET también es infinitamente más rico, ya en su situación actual y más que nada por lo que se refiere a las promesas que oculta, a las posibilidades de las que es portador; y depende de nuestra lucha que esto que se nos anuncia resulte anulado o logre imponerse. No es cierto que los CET se limiten a machaconear los rudimentos del primario: en ellos están incorporados el álgebra, y las ciencias, y la tecnología ocupa un lugar importante. Si así no fuera, la mano de obra que saliese de los mismos no sería capaz de desempeñar su papel en la industria moderna. De alumnos que fuesen conducidos sólo al embrutecimiento y alimentados únicamente con falsedades saldrían poco más que

(38) Cf. Grignon: L'ordre des choses.

esclavos capaces de hacer a mano la cosecha del algodón. Entre el sueño de las clases dominantes de infantilizar a los proletarios y la necesidad de proporcionarles elementos útiles para el trabajo que se espera de ellos, entre la presión de las clases dominantes y las reivindicaciones de las clases explotadas, está la lucha; y desde el momento en que hay lucha, existe una posibilidad y una esperanza razonable de progreso. No es necesario decir que en cada momento de la historia, el destino de esta lucha escolar es inseparable del destino del movimiento obrero en su conjunto.

El antagonismo de las dos redes

Toda la teoría de las dos redes conlleva y obliga a presentar la oposición total entre ellas como un hecho insuperable, absoluto. No puede existir entre el *pp* y el *ss* nada que se parezca a una complementariedad, sino únicamente una exclusión recíproca: «Los contenidos ideológicos inculcados en la red *pp* no constituyen la base elemental en la que se apoyaría el saber más complejo proporcionado en la red *ss*, por el contrario, son un obstáculo para su adquisición; la asimilación del saber de la red *ss* implica su destrucción» (39). Y este antagonismo está indisolublemente unido con «la dominación de la burguesía sobre el proletariado» y con los medios de asegurar su reproducción.

Pero esta incompatibilidad no tiene otra base que la afirmación de que el *pp* vierte un caudal de subproductos residuales de la cultura.

Sin embargo, a partir de esta dificultad se nos va a presentar la escuela como un instrumento pasivo en manos de las clases dominantes, como un lugar en el que no es posible progreso alguno, y donde no se habría realizado nada eficaz hasta el presente; existe la exigencia de que todo avance sea sólo aparente y de que se convierta cuanto antes en una mixtificación muy hábilmente disimulada. Se cree, por ejemplo, que la burguesía, la ideología burguesa, ha experimentado algunos descalabros clamorosos tanto en la escuela como fuera de ella: especialmente «en la actualidad se ha vuelto imposible justificar pura y simplemente la colonización, difundir un racismo su-

(39) Baudelot-Establet: ibíd., p. 143.

mario» (40). Pero los autores quieren persuadirnos de que en realidad la burguesía está justamente «obligada a presentar su ideología con omisiones, reticencias, compromiso» (41). La progresiva escolarización de la clase obrera tampoco corespondería a ningún logro real, teniendo en cuenta que las prácticas de la red *pp* han sido presentadas como un bloque de una sola pieza, y por lo tanto incorregible e inatacable. Y en esta soledad desesperada no se puede ni siquiera apelar a algún aliado, a alguna fuerza de unión.

Trabajo manual y trabajo intelectual

La dicotomía entre las dos redes remite de manera explícita a la «división entre trabajo manual y trabajo intelectual, lo que constituye uno de los resortes principales de la explotación del trabajo» (42).

Encontramos aquí en Baudelot-Establet un suave perfume del siglo XIX: los intelectuales mencionados serían, por ejemplo, los magistrados que llevan a su modo una vida tranquila, independiente, libre de toda preocupación material; los alumnos de los liceos se reducirían a unos pocos herederos. En esta época, a decir verdad, la mayor parte del trabajo intelectual —por ejemplo el de los técnicos— está sometido a la división de tareas, a la especialización, a la jerarquía, en una palabra, a la explotación.

Los intelectuales no son los responsables de nuestros males, como tampoco lo son los oficinistas ni los que juegan a los «gerentes» pero, sin embargo, quedan sometidos, subordinados al poder y a las órdenes del gran capital. La burguesía dominante se esfuerza por enfrentar a unos trabajadores con otros, por contraponer los trabajadores manuales a los trabajadores intelectuales. No nos cabe la menor duda de que Baudelot-Establet se han dejado coger en esta trampa.

Hay que luchar contra la segregación social de los trabajadores intelectuales que, al aislarlos, los arriesga a quedar abandonados en posiciones reaccionarias. Esta lucha es posible en la actualidad más que en ninguna otra época ya que una de las características del capitalismo monopólico de estado es reducir a los

(40) Ibíd., p. 171.
(41) Ibíd., p. 187.
(42) Ibíd., p. 120.

intelectuales —por ejemplo, una mayoría de ingenieros— al papel de ejecutantes subordinados que cada vez soportan peor esta subordinación.

Rechazar el progreso parcial es rechazar la historia

Rechazar el progreso parcial es rechazar la historia, es rehusarse a situar la escuela dentro de una evolución histórica. Nuestros autores nos instalan en un universo inmóvil, carente de referencias al pasado, y al mismo tiempo de perspectivas sobre el futuro. Se nos dice, por ejemplo: «Esta división de los efectivos en dos tipos de escolaridad es un rasgo constitutivo del aparato escolar capitalista; esta división es consustancial con él; existe desde su constitución. Sólo han variado las formas históricas e institucionales de esta división.» (43); lo cual significa en realidad que esta variación de formas en el fondo no cambia nada.

Desde luego, ya no es cuestión de continuar una lucha, de afirmarse sobre lo que ya se obtuvo por medio de la lucha para llevarlo hasta su término revolucionario. ¿Cómo organizar la continuidad de la acción si hasta el presente no se ha conseguida nada valioso? ¿Qué esperanza justificable existe de que los nuevos intentos resulten eficaces? Hay una desesperanza con respecto a la escuela, se camina en dirección a Illich. Baudelot-Establet se nos muestran como illichianos anteriores a la revolución, illichianos hasta la revolución. La escuela podría empezar a desempeñar un papel progresista justamente después de la revolución. Pero esto obliga a pensar en una revolución que surja de la nada, sin que haya sido preparada por progreso alguno, sin que se haya producido, en base a objetivos parciales, una amplia unión de las capas evidentemente heterogéneas, pero todas ellas amenazadas por capitalismo monopolista.

Lenin y el progreso parcial

Lenin muestra, por el contrario, que una de las tareas esenciales es la de «desarrollar la democracia hasta el final» y esto en todas sus formas. No con la ilusión ingenua de que la revolución social surgirá por las buenas de la democracia, y todavía menos con la idea de que el socialismo se confunde con la

(43) Ibid., p. 34.

democracia. «Pero el democratismo no será tomado jamás aparte en la vida; se tomará en su conjunto; también ejercerá una influencia sobre la economía cuya transformación estimulará; experimentará la influencia del desarrollo económico, etc.» (44).

Sin lugar a dudas, ninguna democratización de la enseñanza desembocará en una sociedad sin clases por la sencilla razón de que ninguna democratización desembocará en una sociedad de clases. Pero todos los pasos hacia adelante que se den en la democratización de la enseñanza forman parte de un todo económico y social que prueba que se está en una etapa progresista, que, a pesar de todo, se participa en una etapa progresista.

Reforma y revolución

Dicho de otra forma, la tentación que amenaza sin cesar a Baudelot-Establet es la de rechazar las reformas en nombre de la revolución, encerrándonos en el dilema: o reformas o revolución; o para realizar las reformas tendríamos que renunciar a la revolución o nos disponemos para una revolución que deja en la nada cualquier reforma, que convierte a las reformas en algo irrisorio. Lenin supo resolver este dilema apelando a «toda la experiencia de la historia universal» que muestra de qué modo se sitúa la alternativa verdadera: «o la lucha de clases revolucionaria cuyo producto accesorio son siempre las reformas, en el caso de un éxito incompleto de la revolución, o ninguna reforma.» (45).

El postulado tácito que al parecer sustenta el libro es la opción de todo o nada: mientras subsiste la oposición clase dominada, clase dominante, todo lo que se pudo realizar queda reducido a cero. En el momento en que Baudelot-Establet comprueban que los hijos del proletariado no acceden a la universidad en igual proporción que los hijos de la burguesía, sacan la conclusión de que hasta el presente no se produjo avance alguno, y que dentro del sistema no es posible ninguno. Desde luego, se torna imposible discernir entre lo que se ha obtenido ya y lo que queda por conseguir.

(44) Lenin: L'Etat et la Révolution, *cap. IV, § 5. (Traducción cast., Barcelona,* Anagrama, *1976.)*
(45) Lenin: t. 23, p. 235.

Aristocratismo

Aquí se introduce un aspecto que no nos atreveremos a calificar de aristocrático en los análisis de Baudelot-Establet: al leerlos, hemos tenido la sensación de que no hay más que una escolaridad digna de ese nombre, el *ss,* el de los que van a entrar en el politécnico. Nuestros autores sólo tienen ojos para él, y los intentos que hacen para interesarse por las otras formas de escolaridad tienen algo de artificial y de forzado. Todo lo demás, al ser confrontado con los gloriosos politécnicos, no recibe más que calificaciones peyorativas, todo lo demás aparece englobado en lo mismo, todo es el mismo fracaso.

Y este es el motivo de que, entre las innumerables críticas que de todas partes llueven sobre la escuela, la de Baudelot-Establet acabe extrañamente por sumarse a las de la burguesía dominante: advirtiendo la competencia de que es objeto en el mercado de cuadros dirigentes, mercado del que a pesar de todo no dispone con exclusividad, trata de desvalorizar todo lo que no sea la forma más tradicional y afamada de enseñanza, y así dirá también que la técnica de los IUT (*) no es una especialidad verdadera y se negará a reconocer el diploma que otorga en las convenciones colectivas.

La escuela y la unión de las fuerzas progresistas

En una sociedad dividida en clases, es imposible que la escuela llegue a contrabalancear el conjunto de las condiciones de vida y las normas de conducta social, las normas de explotación social, hasta el punto de conducir masivamente a los niños de la clase obrera a la red *ss.* El mérito de Baudelot-Establet consiste en habernos recordado enfáticamente que la escuela, por sí misma, no es capaz de remontar la división de la sociedad, de nuestra sociedad dividida en clases antagónicas. Esto significa que el capitalismo produce estructuras escolares discriminatorias que no pueden abolirse dentro de un régimen capitalista. Que no existe una complementariedad simple y feliz entre las formas de escolaridad breve y las formas de escolaridad de larga duración. Esta es la

(*) *IUT: Institutos universitarios de Tecnología.* (Nota del editor.)

parte de verdad que hay en la teoría de las dos redes. He aquí por qué la perspectiva revolucionaria no puede ser otra cosa que la unificación de la escolaridad en una sociedad que haya remontado los antagonismos de clase.

Pero no se llegará a la destrucción del régimen capitalista si no se organiza en su contra la unión de todas las capas sociales que él tiende a vejar, atropellar y expropiar cada vez con más violencia. La revolución seguirá siendo un imposible mientras la clase obrera, mediante progresos evidentemente fragmentarios, condenados a seguir siendo fragmentarios durante mucho tiempo, no consolide sus posibilidades de coherencia y de rigor a fin de llevar hasta el final su papel de fuerza revolucionaria. Y esto a menos que sólo contemos como revolucionarios auténticos a los desclasados y marginados.

Si la escuela no es el recinto idílico de la unidad no es más que un lugar de división; y es también el lugar donde esta necesidad de unión de las masas obreras y también de las clases medias contra el poder de los monopolios —necesidad inscrita en los hechos de nuestra época —se puede transformar en una convicción movilizadora. Este es precisamente el motivo de que las clases dominantes se hayan manifestado contrarias al tronco común, a la prolongación de la escolaridad, a una enseñanza técnica pública, y por desgracia igualmente seguras y tan deseosas de quemar etapas que no vacilarían en quemar al mismo tiempo uno de los instrumentos que permiten saltar las etapas...

Todas las estructuras discriminatorias no son equivalentes

Sostendremos, pues, que todas las estructuras escolares, incluso las estructuras diferenciadas, discriminatorias, no son equivalentes. No es indiferente a las clases explotadas el hecho de que la escuela comunal se encuentre de un lado, y del otro estén las clases elementales vinculadas al liceo, clases de pago, provistas de maestros cuidadosamente seleccionados, o que los seis primeros años de escolarización se hagan en común. Baudelot-Establet tienen el mérito de haber hecho trizas nuestras ilusiones y de haber dejado en claro que «la escuela primaria divide» y se-

para a quienes se encuentran «en dificultades» y pertenecen, masivamente, a la clase explotada. Pero el escándalo sólo estalla en el momento en que se los reúne en una misma escuela; se inicia así un progreso que consiste en una posibilidad de lucha, una búsqueda de las causas y al mismo tiempo un intento de avanzar inconcebibles en los sistemas anteriores.

No es algo indiferente a las clases explotadas que el CET sea una institución aparte o que comience a estar integrado al conjunto del primer ciclo, ya que sólo entonces podremos luchar para que unos y otros tengan maestros con una formación igualmente valiosa. Tampoco puede dejarlas indiferentes el hecho de que la enseñanza técnica breve se imparta en el CET o bajo control empresarial directo, ya que en este segundo caso ¿qué oportunidades tenemos de imponer contenidos reales en historia o en economía? Bien sabemos que las estructuras discriminatorias siguen siendo discriminatorias; la unificación, la revolución escolar, la revolución no se harán con tanta facilidad. Pero no podemos considerar al conjunto de las estructuras discriminatorias como una zona uniformemente reprobada. No se trata de olvidar, de atenuar, de moderar su carácter discriminador, sino de buscar en cada caso los recursos que brinda para hacer que el combate siga adelante.

3. Humillación, humildad

Illich sostiene que los que provienen de las especialidades menos prestigiosas, los que no se mantienen dentro de la escuela, en poco tiempo quedarán convencidos de su inferioridad personal por comparación con los alumnos brillantes; se sentirán culpables, perderán el respeto por sí mismos. Y ahí los tenéis entonces a los pobres, preparados para aceptar con resignación durante toda su vida las frustraciones y los abusos (46).

Todavía queda mucho por decir. El papel de la escuela, la función real y encubierta que se le ha asignado es precisamente esa: partiendo de los fracasos escolares de los desfavorecidos, obligarlos a vivir en la humillación para que no se aparten de una

(46) *Illich:* Une société sans école, *pp. 21, 58, 80.*

actitud de humildad. En Nueva York, los pocos escolarizados están controlados por trabajadores sociales que deciden por ellos cómo deben vivir (47).

En este momento nos vienen a la memoria las descripciones de Freire donde nos muestra cómo los pobres están convencidos a la vez de que ellos mismos son responsables de su miseria y de que esa miseria es algo natural, fatal; llegan a aceptarla, a asimilar el punto de vista y los valores de los ricos, a volver a cargar en su cuenta los valores impuestos por sus maestros —valores que por otra parte los condenan—. En suma, el dominado, en su impotencia, se identifica con el poderoso, hasta tal punto que pierde su lenguaje propio y original para chapurrear malamente el de la clase dominante (48).

Pero lo propio de Illich (y a nuestro parecer traiciona también uno de los temas más válidos de Freire) es imputar esencialmente a la escuela este desánimo por las diferenciaciones que la misma introduce en los cursos escolares y por la estafa total que constituyen, en sus descripciones, las especialidades menos prestigiosas.

Cogidos en la trampa

Esto coincide con ciertos análisis de Bourdieu-Passeron donde se afirma que los niños escolarizados en el CEG no obtendrán de todos los años pasados en el colegio nada más que la convicción de su ineptitud, de su indignidad. Como la exclusión no se opera mediante medidas legislativas, brutales, abiertamente antidemocráticas, sinò de manera continua, por grados, a partir de fracasos lentamente acumulados, los interesados no pueden comprender los engranajes del sistema que ha sido puesto en funcionamiento con una especie de habilidad diabólica. No se excluye de entrada a los niños de origen popular, es decir, que no se los excluye antes de haberles inculcado el respeto por la escuela y por sus dictámenes, el respeto por las instituciones educacionales, y por extensión, el respeto por las instituciones establecidas en general. Esto constituye terreno ganado para el conservadurismo que se habrá asegurado la complicidad con sus propios intereses, que los habrá convencido poco

(47) Illich: La convivialité, *p. 97.*
(48) Cf. Silva y Sguidassi, en Orientations, *julio, 1973.*

a poco de que les conviene —«pero en su propio interés»— dejar de lado las ambiciones que rebasan sus posibilidades. Los resultados escolares son testigo de ello. Y ellos mismos no se sienten capaces de..., comprometidos a...

En todas sus interpretaciones, BourdieuPasseron presentarán como algo totalmente ilusorio la conquista de especialidades diferenciadas: en el CES se encuentra el antiguo corte entre el liceo y el primario superior que se mantiene, sólo que bajo formas más sutiles y más fáciles de disfrazar a los ojos de los interesados. En realidad, lo único que se hizo fue abrir «especialidades para rechazados», donde todo está preparado para conducir a los alumnos a una «deserción progresiva» (49). Y en la mayoría de los casos, los alumons provenientes de las clases populares, desde el momento en que ingresan a la sección II (o al CEG) «pagan su entrada en la enseñanza secundaria con su relación en instituciones y en carreras escolares que, a modo de trampas, los atraen por su falsa apariencia de una homogeneidad exterior para encerrarlos en un destino escolar truncado» (50).

Es así que nuestros autores se niegan —y hay que ver con qué energía— a considerar como progreso real la prolongación de la escolaridad lo mismo que su comienzo, este bosquejo de unificación de estructuras escolares. No cabe duda de que su posición es de una gran importancia como llamada de atención contra aquellos que intentan hacernos creer que este comienzo es un éxito definitivo, que nos quieren convencer de que ya no queda sino avanzar pasito a paso por un caminos unificado y que todos los niños se benefician ya con iguales oportunidades. Pero también es necesario considerar un cierto número de problemas.

El CEG atrapa o sostiene, atrapa y sostiene

Para empezar nos parece indispensable comparar este pequeño principio de escuela común que es el CES, a pesar de todas las mixtificaciones que implica y de las que tenemos consciencia, y el momento no muy lejano en que el curso de fin de estudios y el certificado de estudios se situaban a los doce años;

(49) Bourdieu-Passeron: La reproduction, p. 194.
(50) Ibid., p. 193.

en 1900 no llegaba a un 2 por 100 el número de jóvenes de dieciséis años que estaban escolarizados; en 1960, llegan a un 30 por 100. En 1900 ni siquiera el 1 por 100 de una clase llegaba a terminar el bachillerato; en 1960, ese número llega al 11,5 por 100.

Las mixtificaciones develadas por Bourdieu-Passeron sólo existen, a pesar de todo, por relación a un cierto principio de democratización. Más aún, el problema sólo adquiere nitidez y se agudiza gracia a un fondo de unificación, forzado, por otra parte, por la presión democrática —y jamás concedido de manera espontánea por el poder.

A esto se debe que queramos proponer la idea de que las ideologías educacionales son más complejas, desempeñan un papel más complejo que el que parecen tener según Bourdieu-Passeron, aunque no cabe duda de que son enormemente mixtificadoras y de que las protestas igualitarias sirven en todo momento para disimular las desigualdades reales. Pero, sin embargo, se ha realizado un progreso que no podemos desconocer, puesto que se pasa de ideologías abiertamente discriminatorias (sobre ello diremos dos palabras más adelante) a teorías que se dicen igualitarias. Esto prueba que la clase dominante se ha visto obligada a retroceder y que se han puesto al descubierto nuevas posibilidades de lucha.

El mérito principal de Bourdieu-Passeron consiste en haber puesto al descubierto las falsas apariencias, en haber develado la relación que existe entre el origen social y los resultados escolares, y en haber puesto en claro que, por ejemplo, entre el CEG (o especialidad II) y el liceo no sólo hay diversidad de medios sino también oposición en cuanto al reclutamiento social, oposición a partir de la cual es preciso comprender las desigualdades de los resultados escolares y, sobre todo, las desigualdades de las perspectivas escolares y de la inserción profesional: «La probabilidad de llegar a ser bachiller no es más que de uno a cuatro para los alumnos orientados en un principio hacia el CEG, mientras que se eleva casi hasta cinco o diez para los que ingresan en liceo.» (51).

¿Estamos obligados por ello a aceptar la comparación del CEG con una trampa? No cabe duda de que el CEG es un medio de disimulación, pero ¿no es

(51) *Girard y Bastide, en* Population, *mayo-junio, 1973.*

más que eso? ¿está condenado a no ser más que eso? En el estado actual de nuestra sociedad y de las desigualdades culturales (volveremos largamente sobre este problema en nuestra última parte), nos parece que un niño de las clases populares tendría todavía menos oportunidades de llegar al bachillerato si comenzara por el liceo en vez de pasar por el CEG. En este sentido, el CEG puede, en este momento, constituir el medio que le hace falta: profesores menos numerosos que no vacilen en rodear a los alumnos de más cuidados, incluso de solicitud, no sólo durante las horas de clase, sino también en los momentos que el estudiante de liceo se encuentra solo ante sus deberes y lecciones.

Bourdieu-Passeron reprochan a la escuela el hecho de que consagre y establezca de manera definitiva las desigualdades iniciales por el hecho de limitarse «a ignorarlas». Mostrarán de manera convincente que el sistema de enseñanza contradice «la justicia real sometiendo a las mismas pruebas y a los mismos criterios a sujetos fundamentalmente desiguales» (52). Y esta «acción defecto» sólo puede redundar en beneficio de los que ya están instalados en las filas de los privilegiados. ¿Acaso no son estos mismos autores los que introducen, y en un sentido positivo, la idea de especialidades diferenciadas, la idea de que, en el estado social actual, las especialidades diferenciadas pueden desempeñar un papel positivo?

Es posible que niños colocados al principio en condiciones muy desiguales tengan necesidad de recorrer caminos diferentes para llegar al mismo punto. Para llegar al mismo punto, esto lo dice todo, o más bien, éste es el lance de la lucha —y se trata sin lugar a dudas de una lucha revolucionaria—. Una lucha para instituir una enseñanza única en cuanto a su punto de llegada, aun cuando esté diversificada en lo que se refiere a los medios para llegar a él; una enseñanza en la cual la separación no signifique relegación, sino más bien apoyo y ayuda temporales.

Precisamente preparando una sociedad en la que los niños ya no estén sometidos a tales desigualdades en su vida, en sus costumbres y en su disponibilidad con respecto a la escuela, lucharemos sin cesar para que el CEG reabsorba lo que contiene de relegación

(52) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 106.*

y desarrolle lo que contiene de apoyo. Nuestro deber es impedir que el poder se valga de las diferencias entre las secciones para bloquear de manera definitiva a todo un conjunto de alumnos, examinar cuál es la adaptación de métodos y de contenidos que permitirá al CEG conducir a su alumnado al mismo nivel que el primer ciclo de liceo. En particular se trata de los alumnos de más edad, factor que generalmente se considera como un defecto, y a nosotros nos corresponde transformarlo en una ocasión para establecer relaciones diferentes, utilizar otros procedimientos. Estos alumnos llevan adelante sus estudios en condiciones precarias que pueden llegar a frenarlos, pero que también pueden —en la medida en que sepamos trabajarlas— favorecer una toma de conciencia de estas realidades que se imponen con tanta crudeza.

Debemos destacar en este sentido que el plan Langevin - Wallon conserva su validez y nos muestra el camino a seguir, claro que con las adaptaciones necesarias puesto que el tiempo ha pasado y han aparecido perspectivas nuevas, y sobre todo porque el conglomerado que permitió en su momento la elaboración común no se corresponde con el agrupamiento actual. Pero la idea sigue siendo la base de opciones que cada vez son más numerosas sin que, no obstante, introduzcan diferencias de nivel entre las distintas secciones; se trata de opciones «de prueba» que además no son jamás irreversibles, de modo tal que se adaptan a las situaciones existentes no para fijarlas, sino, por el contrario, para extraer de cada una sus posibilidades de evolución.

Ni reformismo ingenuo ni abandono

Los reformistas ingenuos se complacen en creer que una vez creado el tronco común, cada uno, o mejor dicho, cada clase social avanzará al mismo paso; por lo tanto, bastaría con dejarse llevar por la corriente del progreso continuo. La clase dominante se esfuerza por encerrar a los niños de las clases populares en la segregación, en el ghetto; su deseo es mantener las estratificaciones existentes asignando a cada clase su tipo de enseñanza para que entonces sólo los privilegiados tengan derecho a la formación completa, la que conduce hasta los escalones superiores. El siste-

ma establecido, establecido por la clase dominante, tiende a utilizar el CEG como trampa.

Los maestros progresistas se apoyarán precisamente sobre lo que Bourdieu-Passeron nos han hecho comprender, a condición de transformar la atmósfera desolada en la que ellos la inscriben en decisión de combatir. Dejemos ya la descripción estática, impotente: el CEG *es* una trampa. Aprovechamos ya en nuestra sociedad los aspectos contradictorios del CEG y, al mismo tiempo, los recursos que puede ofrecer para nuestra intervención.

Si el CEG no es más que un medio de relegación no nos queda otra cosa que constatarlo y desesperarnos: esperando la revolución, nada es real. Si, como lo declara la propaganda oficial, el CEG constituye un camino semejante al del liceo, en el cual los resultados son peores por la sencilla razón de que los estudiantes son menos inteligentes, ¿qué hacer más que desesperarse y constatar?

En realidad, puesto que el CEG es a la vez relegación y ayuda real, se hace posible y necesaria una acción de docentes progresistas. Esta lucha no es una misión piadosa. Se vale como medios de acción de las fuerzas que ya están en acción en la realidad, precisamente para darles una continuación revolucionaria: por un lado, el grado de cultura y de cualificación que se espera de los alumnos egresados de los CEG se hace cada vez más alto; por otro, la altura, la coherencia acrecentada de la acción progresista favorecen, y sobre todo entre los jóvenes de los medios populares, una demanda combativa, siempre que no se les abandone ni a las mistificaciones del medio ni a una nueva forma de fatalismo.

El hecho de que en las condiciones presentes no podamos lograr mas que un éxito parcial, muestra que se debe sostener una lucha real que está muy lejos de ganarse. Sin embargo, algo ha comenzado, y después de mucho tiempo; se ha iniciado un movimiento; lo que ha sucedido hasta el presente no es un mero engaño, un cero absoluto; si así fuese, alumnos, profesores y padres se habrían dejado coger como tontos sin defenderse.

Segundo tema:

La escuela reproductora y conspiradora

Podría decirse que todos los análisis precedentes convergen en la noción de escuela reproductora y que nuestros cinco autores, no obstante la extrema diferencia de sus puntos de vista, coinciden en esta afirmación.

Leyendo a Bourdieu-Passeron parece poco decir que la escuela sirve a la clase dominante; no es otra cosa que la servidora de la clase dominante, se dedica por entero a este servicio, es decir, al conservadurismo: «El sistema de enseñanza contribuye de manera inmejorable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y al mismo tiempo a legitimarla» (53). La escuela se confunde con una «institución de reproducción de la cultura legítima» (54), y en consecuencia, del orden establecido.

Lo que se suele presentar como los fallos del sistema, o al menos como sus debilidades, esas especialidades de las que se dice que son callejones sin salida, esos alumnos que sólo obtendrán un magro beneficio de tantas horas de escolaridad, constituyen la significación real, definen el papel decisivo, de la escuela: es decir «el precio que es necesario pagar para que siga disfrazada la relación entre el origen social y los resultados escolares» (55).

Baudelot-Establet emplean con toda naturalidad el mismo término cuando declaran: «El aparato escolar contribuye con la parte que le corresponde a la reproducción de las relaciones de producción capitalista» (56). La escuela es «un aparato de lucha al servicio de la burguesía, un instrumento de la dictadura de la burguesía» (57). Su función efectiva consiste en conducir al fracaso a los niños proletarios para finalmente «sujetarlos a sus puestos de explotados» (58).

El papel que nuestra sociedad, las clases dirigentes de nuestra sociedad, asigna a la escuela y que ésta cumple con perfecta docilidad, es el de eliminar lo

(53) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 246.*
(54) *Ibíd., p. 128.*
(55) *Ibíd., p. 251.*
(56) *Baudelot-Establet: p. 287.*
(57) *Ibíd., p. 172.*
(58) *Ibíd., p. 274.*

más pronto posible de todas las especialidades valederas a los niños de las clases populares. Para dar cumplimiento a dicho proyecto, la escuela los va a colocar en situación de fracaso desde el comienzo: «El aprendizaje de la lectura y de la escritura en el CP cumple una función objetiva de división, ya que reparte a la población escolar en dos grupos: los que saben leer y escribir y los que no saben» (59). Esto puede parecer una perogrullada, pero es preciso captar el sentido real de esta afirmación: la escuela es la que se vale de este primer aprendizaje transformándolo en un obstáculo.

Y lo más grave es que la escuela está igualmente preparada «para que estos malos resultados pesen de manera muy marcada en la escolaridad posterior»; serán el punto de partida, la causa primera pero siempre presente de la gran dicotomía: «Sobre esta división inicial se edificará todo el sistema de divisiones posteriores». En suma, la escuela «transforma las diferencias (en los resultados escolares) en división de clases». De ahí que sea preciso llegar a la afirmación de que «la escuela primaria divide y lo hace para toda la vida» (60); ella «produce la división», es «el lugar principal de la división», división entre las redes, entre las clases sociales.

Finalmente Illich presenta como un hecho bien evidente que la escolarización es la responsable de la reproducción social y de las desigualdades: «El sistema de la escolaridad obligatoria lleva inevitablemente a una segregación en el seno de la sociedad» (61). La escuela se menciona como la causa misma: «En los países pobres, la escuela produce la inferioridad social» (62); y su cometido es tanto más dramático si tenemos en cuenta que en estas regiones no se trata de una subordinación dentro del grupo, sino de una verdadera exclusión del seno del mismo: «La intervención de la escuela es la causa de que una mayoría esté apartada de la sociedad» (63).

En síntesis, la escolarización ha «creado una nueva especie de pobres, los no-escolarizados, y una nueva clase de segregación social, la discriminación de los

(59) *Ibíd., p. 224.*
(60) *Ibíd., p. 281.*
(61) *Illich:* Une société sans école, *p. 25.*
(62) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 183.*
(63) *Ibíd., p. 126.*

que carecen de educación por parte de los que se ufanan de haberla recibido» (64). Verdad tan evidente que casi nos sentimos tentados de decir otra vez: en un mundo donde no hubiese escuela tampoco existirían barreras entre los que han frecuentado la escuela y los que no han tenido acceso a ella. Pero el sentido real es que la división fundamental, en las sociedades modernas, es la que separa a los hombres antes del nivel de escolarización y de la cual la escuela no es más que el agente.

La escuela como complot

En consecuencia, esta escuela que se proclama única y unificadora constituye una mixtificación, un complot permanente, lleva a cabo un doble juego: no hay relación alguna entre lo que dice hacer y lo que realmente hace, su ideología democrática es lo contrario de su existencia reproductora: «Su función divulgada de aprendizaje de la lectura y de la escritura está dominada, en los hechos, por su función social de división» (65).

El sistema escolar y universitario tiene un rendimiento muy menguado, al parecer no cumple con su objetivo, muchos lo llaman absurdo. Pero en realidad, su objetivo, para quien consiga desvelar el complot, es precisamente ser absurdo, tener un rendimiento menguado, precipitar al fracaso a un gran número de jóvenes, ya que en realidad estos excluidos se sitúan masivamente de un lado de la barrera social: del lado de los «desfavorecidos» en el lenguaje de unos, del lado del proletariado para quienes ponen los puntos sobre las íes.

Y al igual que en todos los complots, el silencio, el disimulo desempeñan un papel fundamental: mantener el misterio sobre las infraestructuras, no prestar atención más que a los resultados obtenidos, ocultar a las miradas de los interesados la relación que existe entre dificultades escolares y condiciones de vida. Por lo tanto ¿cómo podrían éstos movilizarse contra el silencio, la nada, el no ser? «La escuela convence a las clases que excluye de la legitimidad de su exclusión impidiéndoles percibir los principios en cuyo nombre los excluye y oponerse a ellos; los ve-

(64) *Illich:* La convivialité, *p. 41.*
(65) *Baudelot-Establet: ibid., p. 224.*

redictos del tribunal escolar son tan decisivos porque imponen simultáneamente la condena y el olvido de considerandos sociales de la condena» (66).

¿Hasta dónde llega la responsabilidad de la escuela?

Lo que nuestros autores nos han enseñado, y de manera punzante, es la existencia de divisiones en el interior de la escuela, divisiones que reproducen las divisiones sociales, y esto pese a todas las esperanzas que nos sentíamos llevados a cifrar en la escolarización, que estábamos acostumbrados a cifrar en la escolarización.

Como dice con gran precisión Hameline, ya no queremos, ya no podemos «regresar a una ingenuidad presociológica» (66). Hemos comprendido de manera definitiva que «el poder de los pedagogos no es a la medida de sus proyectos ni de sus sueños, ni en el curso de la historia ni en el terreno pedagógico» (67). No existe un lugar preservado y puro donde poder escapar a los poderes establecidos y a la lucha de clases —la universidad no es esa Tebaida.

De todas maneras nos queda por saber qué parte de responsabilidad le cabe en esto a la acción misma de la escuela. Si hacemos caso a nuestros autores tenemos a menudo la impresión de que la escuela jugaría un papel determinante, incluso el papel decisivo en la división en clases. Las clases sociales se definirían por la posesión o no de un capital cultural, serían clases escolares, castas escolares, mientras de alguna manera, o por completo, se olvida la posesión de los medios de producción.

En realidad, se trata simplemente de invertir el tema de la escuela liberadora, pero permaneciendo en el mismo idealismo ya que se atribuye la misión primordial a un factor puramente espiritual, ideal: la educación, en otra época presentada como capaz de unificar más allá de toda barrera de clases, hoy considerada culpable de suscitar las divisiones. Es cierto, la escuela reproduce las clases sociales, divide de acuerdo con las clases sociales; pero no se puede decir que estén en ella todas las instituciones, si no la revolución sería inútil.

Nos parece percibir en nuestros autores una especie

(66) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 249.*
(67) *Hameline: en el* Bulletin Binet-Simon, *febrero, 1973.*

de esperanza primera de que la escuela podría, por sí misma, por la sola fuerza de las ideas que difunde, oponerse a todas las demás fuerzas establecidas, que podría, por sí sola, liberar a la sociedad de la explotación y transformar en igualitaria una sociedad dividida en clases. Y luego esta esperanza se ve defraudada. Pero sabemos muy bien que la atmósfera de una esperanza defraudada sigue encerrando todos los argumentos por los cuales se trata de desprenderse de ella. Entonces no hacemos más que invertir el orden de los términos imputando a la escuela, pero por lo menos tanto como lo hacen fuera de ella, y que no han nacido de ella en absoluto.

En realidad, la escuela es a un tiempo una resultante y una causa. No cabe duda de que tiene un margen de iniciativa, y es posible, y sobre todo necesario, aumentar este margen. Pero es ilusión el hecho de atribuirle un poder realmente enorme de creación: a pesar de las apariencias, no es la escuela la que crea las desigualdades, las especialidades diferenciadas; no es ella quien transforma en «ineptitudes» las situaciones desfavorecidas: ella toma nota, de entrada no puede dejar de tomar nota de que las situaciones de explotación en las que viven ciertas clases de niños suscitan para ellos dificultades particulares en la vida y, por lo tanto, especialmente dificultades en su vida escolar.

Los privilegios y su verdadera causa

Para retomar los ejemplos presentados por Illich, si en Bolivia sólo el 2 por 100 de la población rural llega a seguir cinco años de escuela primaria, esto significa ante todo que la escuela sólo puede desarrollarse en la medida en que lo haga el conjunto de la vida económica; en un país muy pobre, reducido a la pobreza, mantenido en la pobreza por la presión de los imperialismos, la escuela no puede levantar vuelo. La escuela es una superestructura y no el principio motor de la sociedad. Y en los ricos Estados Unidos industrializados, las desigualdades escolares no partieron de la escuela, sino más bien de la extrema desigualdad de los escolares y de los modos de vida entre las razas. El hecho de que los pobres no puedan beneficiarse de la escuela plantea de entrada el problema de la miseria. Cuando Illich nos dice: en América

latina las clases dirigentes representan una minoría de menos del 3 por 100 que regresa diplomada de la escuela secundaria, tenemos la impresión de que estos privilegiados son dirigentes porque han cursado el liceo, de que es el liceo el que los ha transformado en dirigentes. En realidad, ellos ya eran privilegiados desde el comienzo, pertenecían ya a un grupo privilegiado y gracias a ello pudieron ir al liceo y desempeñarse bien allí. En este caso, la escuela, más que instituirlos, lo que hace es confirmar privilegios, privilegios que en su realidad irrefutable tienen una relación directa con la posesión de los medios de producción... y de explotación. Puede decepcionarnos el hecho de que la escuela no sea capaz de suprimir los privilegios. Pero no por ello podemos acusarla de haberlos producido.

No cabe duda de que debemos preguntarnos sin cesar qué esfuerzo debe hacer la escuela para no agravar las dificultades de los niños explotados, tal vez para atenuarlas y ponerles remedio. Pero en primer lugar corresponde tomar conciencia de ellas y tomar conciencia de sus causas; ya que negar que los niños de las clases explotadas se enfrentan con dificultades mayores que los demás, están en desigualdad de condiciones con respecto a los demás, sería negar lisa y llanamente que la revolución es necesaria, sería negar la lucha de clases. Ante todo, la escuela se ve obligada a constatar fracasos cuyos motivos no están en su poder y que se han desarrollado fundamentalmente fuera de ella, lejos de ella, con frecuencia, antes de ella. La escuela no desempeña el papel determinante en la reproducción de las desigualdades, en la reproducción social y, ni siquiera, a pesar de las apariencias, en la reproducción de la ideología burguesa; esa reproducción se alimenta siempre de las divisiones sociales existentes: de lo contrario caemos otra vez en idealismo para el cual las ideologías se sostienen y mantienen sólo por las ideologías y no por la materialidad de los hechos de la experiencia colectiva.

El peso de la sociedad

Así pues, la responsabilidad que le cabe a la escuela en todo esto es mucho menor que la de la sociedad. Más aún, es fundamental situar la responsabilidad de

la escuela dentro de las respensabilidades de la sociedad, formando parte de ellas. El peligro más grande en que nos ponen nuestros autores (lo quieran o no) consiste en rechazar a un último plano los mecanismos de la explotación capitalista, ya que la acusación de la escuela tiende a no acusar más que a la escuela. Se llega a imputar a la escuela una falta global, general, la falta por excelencia, que no la suya, y al mismo tiempo se oscurece, se disimula el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. Al separar la contribución de la escuela de la contribución de la sociedad global, nuestros autores amplían en proporciones fantásticas el papel de la escuela, presentan a la escuela como el enemigo. Se trata, pues, de un enemigo al que es preciso abatir, ninguna acción parece posible dentro de una institución que se presenta como fundamentalmente viciada. Hay más de un camino que conduce de Bourdieu-Passeron y Baudelot-Establet a Illich, y la tentación que ya se percibe en Bourdieu-Passeron de dar al término de «clases» un sentido muy amplio e impreciso donde la posesión de capital cultural reemplazaría a la de capital a secas, esta tentación llega a su punto culminante en Illich cuando escribe: «En la jerarquía de los capitalistas del conocimiento, la educación define una nueva pirámide de clases» (68).

Por ello, uno se queda un poco sorprendido al leer las siguientes líneas, escritas por la pluma sutil de M. Le Thanh Khoï: «El desarrollo de la enseñanza, lejos de contribuir a la democratización, no hace más que acentuar las desigualdades sociales. En los Estados Unidos, para los no blancos no existe ninguna relación significativa entre los años de estudios complementarios y la renta ganada. En realidad, la discriminación que se ejerce contra ellos aumenta a medida que se eleva su nivel de instrucción» (69). Se espera todo de la enseñanza, incluso que obligue a la sociedad a aceptar a los «no blancos» en pie de igualdad; pero he aquí que ella mostrará obviamente más reticencias en admitir a un miembro de los cuadros dirigentes que a un obrero puesto que de entrada se siente más amenazada por la presencia del primero que por la utilización del segun-

(68) Illich: Une société sans école, *p. 193.*
(69) Le Thanh Khoï, en Options méditerranéennes, *agosto, 1973.*

do. Una vez constatada esta discriminación previsible, se llega a la conclusión de que la enseñanza es la que acentúa las desigualdades sociales. Pero ¿habremos dado realmente con el eslabón principal?

Solución fácil

En realidad, si nuestros autores, y muchos otros, hacen caer sobre la escuela el mayor peso de una crítica que sin embargo se quiere disfrazar de causa social, nos sentimos llevados a preguntarnos si no es mucho más fácil y mucho menos peligroso, incluso para el pensamiento, comprobar las disparidades escolares en vez de atacar los orígenes de la plusvalía. Illich, por otra parte, se permite hacer una confidencia muy curiosa: «No hay duda de que esta cifra (que mide las desigualdades en la escuela) no deja de tener relación con la del producto nacional bruto per cápita; pero si bien ésta última sigue siendo algo relativamente abstracto para la mayor parte de los ciudadanos de una país, la primera, por el contrario, suscita una reacción afectiva mucho más profunda, incluso dolorosa» (70).

Se estaba a punto de reconocer que la escolarización no es la causa primera de las desigualdades, pero se reconoce, de una manera casi ingenua, que la escuela constituye un terreno de ataque más cómodo; resulta más fácil extraer de ella efectos inmediatos y conmovedores.

La escuela es uno de los momentos, causa y efecto, del proceso social en su conjunto. No queremos de ningún modo olvidar lo que nos enseñaron nuestros autores sobre las especialidades diferenciadas y sobre las desigualdades escolares; no pretendemos en absoluto descargar de culpas a nuestra escuela. Pero precisamente para revolucionarla es preciso situar con exactitud la extensión de su imperio, evaluar al mismo tiempo sus posibilidades positivas y sus faltas. Si no se dispone de estos puntos de apoyo, la lucha por la transformación de la escuela se hace imposible. Del mismo modo que no es exacto afirmar que la escuela constituye la causa por excelencia que conduce a los niños de las clases populares a los puestos de explotados, tampoco nos atreveremos a sostener que hasta el presente se haya empeñado en resolver el problema

(70) Illich: Une société sans école, *p. 25.*

planteado por estos niños, que haya puesto en juego toda su energía para colaborar a la promoción colectiva de los mismos.

Esto implicaría que la escuela cuestiona la posición misma de los hijos del proletariado, la posición del proletariado dentro de la sociedad capitalista. Nuestro problema consiste en conducir a la escuela a participar en el combate que sostiene el proletariado, a participar en él con sus propios medios, como ya lo ha hecho, como ya ha comenzado a hacer. Pero ahora se trata de desplegar en esa lucha toda la lucidez y toda la firmeza necesarias para que el aumento cuantitativo se transforme en revolución cualitativa, sin renunciar, sin hundirse voluntariamente borrando de un plumazo todo lo que ha sido hasta el presente.

Todo el mundo se equivoca,
todo el mundo está equivocado

La escuela es, pues, un complot, y un complot sólo puede triunfar mientras permanezca en secreto, mientras se trame en la sombra: «La escuela logra disimular la función que cumple» (71). El término disimulo se reitera en muchas ocasiones (72). A esto se debe (volveremos largamente sobre ello en la segunda parte) que se llame a la sociología revolucionaria por el solo hecho de su lucidez en un mundo donde todos mienten y se mienten. Pero lo que aquí nos interesa es que, puesto que las víctimas no han descubierto totalmente el complot, alumnos y profesores son juguetes de un sistema que es exactamente lo contrario de lo que pretende ser, de lo que parece ser. De ahí que nuestros autores no cuenten con los alumnos del mismo modo que no confían en los docentes ni (éste será uno de los temas de nuestra tercera parte) en la cultura. Los alumnos no tienen una conciencia embrionaria, confusa, de su situación —y sobre la cual sería posible apoyarse para ir más lejos, hacia una superación en el cual se reconocieran sin embargo; se trataría entonces de ayudarlos a alcanzar la «verdadera consigna» de sus luchas ya reales, a comprender plenamente lo que no saben más que medias— y sin embargo la presienten.

He aquí una conciencia totalmente mixtificada, to-

(71) Bourdieu-Passeron: La reproduction, *p. 206.*
(72) Ibíd., pp. 236, 246, 248, y sobre todo 250.

talmente falseada que se les atribuye. Los hijos del proletariado no perciben en absoluto que se los engaña, carecen de toda perspectiva precisa sobre el sistema escolar al que están sometidos; los no privilegiados no tienen privilegio alguno de lucidez, los explotados ni siquiera se dan cuenta de la explotación.

En suma, para negar la escuela, para reducirla al simple papel de reproducción social, no sólo ha sido preciso no investigar cuál es el papel que desempeña, en la segregación escolar, la estructura de conjunto de nuestra sociedad, sino además negar clarividencia, coherencia y finalmente valor a la vida de los alumnos y de maestros. Todo esto, en resumidas cuentas, es bastante tranquilizador en comparación con el papel real que la escuela desempeña y puede desempeñar.

Tercer tema:

La burguesía no tiene confianza en la escuela

1. La crisis de la escuela alcanza también a la burguesía

La denuncia hecha por Baudelot-Establet de este universo donde el pinzón real ocupa un lugar tan importante, pero donde, por el contrario, apenas si se menciona el Frente Popular, nos parece de todo punto irrefutable. Creemos sin embargo que un error de perspectiva les impide situar con exactitud lo que también nosotros llamaremos la crisis de la escuela. En realidad, este mundo arcaico y convencional que con tanta precisión han descrito parece tan irreal a los niños de la burguesía como a los del proletariado. No cabe duda de que los primeros tienen un mejor desempeño escolar que los segundos, especialmente porque de antemano cuentan con el apoyo de la disciplina familiar y de las ambiciones de su medio. Haremos notar, sin embargo, que las estadísticas habituales tienen una fastidiosa tendencia a pasar por alto los fracasos de los socialmente favorecidos: algo más de la mitad de los niños cuyos padres tienen profesiones liberales, o pertenecen a los cuadros dirigentes superiores y medios, obtienen el título de bachiller (73).

Pero sobre todo, nos encontramos frente a una cri-

(73) Girard y Bastide, en Population, *mayo-junio, 1973.*

sis global de la escuela porque se trata de una crisis global de nuestra sociedad: sus actos están en permanente contradicción con lo que proclama, ya no le es posible decir, y en primer lugar a los alumnos, la verdad sobre sí misma, presentar modelos atractivos, abrir posibilidades de acción (74). Esta es la razón de que se refugie o bien en una multiplicidad de ejercicios o bien en evocaciones de cuyo carácter ficticio se dan cuenta los alumnos de todas las categorías. Los niños que se aburren en la escuela no son solamente los hijos del proletariado.

Baudelot-Establet sostienen que el universo escolar se presenta extraño y extranjero a los hijos de los obreros porque «repite, refuerza, prolonga y valoriza las condiciones de existencia de la familia burguesa» (75). También suponen una correspondencia entre el universo escolar y el universo de los hijos de la burguesía; una escuela montada, tramada para reconfortar y afirmar a los hijos de la burguesía, y que lo lograría sin mucho esfuerzo. La realidad nos parece muy diferente. Por ejemplo, los numerosos estudios realizados sobre los manuales de lectura en uso en el primer grado muestran que los mismos presentan a los niños un conjunto de artificios en los cuales los burgueses se reconocen tan poco como los proletarios. Ya nos hemos referido con anterioridad al libro de Suzanne Mollo (76); creemos conveniente llamar la atención en este punto sobre algunos aspectos de sus conclusiones: en las historias presentadas se concede poco espacio a las grandes ciudades; si bien se habla de París, es más bien un París histórico, un París-museo, y no la capital contemporánea y viva, y los barrios hermosos no se presentan mejor que los suburbios. Es cierto que se trata de un mundo donde la madre permanece en el hogar, casi no existen las mujeres obreras, pero tampoco hay ingenieros ni médicos. El maquinismo está ausente o se intuye, pero tanto desde el punto de vista del ingeniero como del obrero. Las compras no se hacen en los economatos ni en los autoservicios, sino en la tienda de comestibles o en el pequeño bazar, a los cuales los ricos están tan poco acostumbrados como los pobres. El apartamento, los grandes bloques dejan paso a la vi-

(74) *Cf. nuestro libro,* Pedagogie progressiste.
(75) *Baudelot-Establet: ibid., p. 212.*
(76) *Suzanne Mollo:* L'école dans la société.

vienda unifamiliar, cosa que evidentemente no coincide con las costumbres de los centros urbanos.

El notable estudio de M. Dandurand nos permitirá entender mejor qué es lo que está en juego (77). Este autor ha comparado los manuales de la escuela elemental de 1932 con los de 1961: el universo social presentado a los niños se ha debilitado considerablemente, cada vez tiende más a restringirse a la dimensión de la familia y al universo infantil. En 1932, la caridad, la benevolencia se extendían a los pobres y a los desheredados; en 1961, se trata sobre todo de ser cordial con los padres, hermanos y hermanas, colaborar al buen entendimiento entre los miembros de la familia. Los adultos son presentados, fundamentalmente en un papel familiar, y mucho menos en sus ocupaciones profesionales. En el curso de las descripciones, los niños están la mayoría de las veces ocupados en juegos, es decir, encerrados en una actividad gratuita que, a pesar de todo, los deja de lado, los aísla; son mucho menos frecuentes sus participaciones en la actividad de los adultos. La representación de la sociedad que se les propone es mucho más simple y esquemática; apenas se mencionan los roles sociales múltiples; las nociones de deber, coraje, civismo, patriotismo, han abandonado el primer plano de la escena y no han sido reemplazadas, como no sea por un recurso a lo imaginario: de 1932 a 1961 el lugar destinado a los cuentos se ha duplicado, y estos cuentos no implican moral, no constituyen una transposición de nuestro mundo, no guardan una relación profunda con nuestro mundo. También aquí, la evasión hacia un pasado idealizado y hacia un mundo rural arcaico y adornado constituye uno de los componentes esenciales de estos libros.

En suma, los modelos se degradan, se empequeñecen, pierden gracia. La ideología oficial confía mucho más en el silencio con respecto al mundo actual que en la proclamación triunfal de lo que en él se realiza; esa ideología se impuso a la exigencia primordial de presentar a los alumnos una imagen coherente de su propia vida.

A ello se debe que decepcione tanto a los niños burgueses como a los proletarios, no se ajusta mejor a

(77) Dandurand: en Revue française de sociologie, *abril-junio, 1972.*

las aspiraciones de los unos que a las de los otros; y dejando de lado la cuestión del lenguaje sobre la cual ya volveremos, no se encuentran mucho mejor los unos que los otros. En relación con el conjunto de su público, la ideología escolar se encuentra en falta. Así pues, la escuela no es el medio natural de la burguesía, el reino en el cual reinaría gloriosamente; tampoco basta con decir que tropieza allí con el proletariado, con la resistencia proletaria; está minada por su propia ausencia con respecto a sí misma y al conjunto de las aspiraciones contemporáneas.

Si el mal alcanza, bajo formas evidentemente distintas, al conjunto de los alumnos, del conjunto de los alumnos es de donde debemos esperar una toma de consciencia y acciones renovadoras; las esperanzas de cambio escolar no están todas concentradas en torno a las especialidades III, lo cual les quitaría, precisamente, toda confiabilidad. Si la escuela colmara las expectativas de los burgueses aplastando con su fuerza a los niños proletarios, no cabría posibilidad alguna de llevar adelante el triunfo definitivo del proletariado sobre la burguesía.

Al mismo tiempo, y esto no tiene nada de contradictorio, los mejores aliados para los que desean una revolución escolar son los alumnos que están más apegados a lo actual, los más sensibles y lúcidos con respecto a lo cual, porque lo actual ya se les ha impuesto como el lugar de su lucha: nos referimos a los niños proletarios, comprendidos entre ellos los de la especialidad III.

¿Desempeña la escuela un papel en la vida?

Daremos un ejemplo del papel que desempeña la escuela, y desde luego nuestra escuela, en las conductas, que sin embargo no inspira de una manera expresa; y este ejemplo nos parece tanto más característico porque toca un ámbito netamente delimitado y porque está tomado de un autor poco sospechoso de ternura con respecto al mundo escolar.

Boltanski muestra de manera muy lúcida, con respecto a ciertas reglas de puericultura como la higiene del biberón o la estabilización del agua que se mezcla con la leche, que «la prolongación de la esco-

laridad conlleva un cambio global de actitud» (78): no se trata ya de regir su conducta por la costumbre, la tradición, la familiaridad, los «se dice que» o «se hace así»; la escuela ha dado origen a la sensación de que existen reglas fundadas sobre el saber y que han sido objeto de una verificación. De esta manera se afirma una actitud crítica: frente a las reglas, uno se pone a plantear la cuestión de su verdad, se cuestiona su verdad. El conocimiento razonado es una apertura al progreso de los conocimientos y al mismo tiempo un aliciente para ese progreso. A esos conocimientos no acceden las madres que sólo han frecuentado la escuela durante un período muy breve y que se atienen a recetas fragmentarias entre las cuales no ven ni buscan los vínculos que existen, de las cuales no conocen los fundamentos; las interpretan al modo fantasioso de la analogía y, al no comprender su porqué, las aplican inevitablemente al revés.

La escuela es la que, una vez que ha ejercido su acción durante un tiempo suficiente, «incita a adquirir, pasado el tiempo, conocimientos que ella no ha transmitido».

2. ¿Reconoce la burguesía a la escuela como su cómplice?

¿Está la escuela al servicio de las clases dominantes? ¿Está sólo al servicio de las clases dominantes? O, para decirlo de otra manera: ¿las clases dominantes la reconocen como un instrumento a su servicio? Consideremos el siglo XIX, el momento en que la burguesía se atrevía aún a descubrir crudamente su juego.

A decir verdad, nos encontramos con algunos autores que cuentan con la extensión de la enseñanza para afirmar las fuerzas conservadoras: por ejemplo, Victor Duruy sostiene que «nuestras calamidades de 1848» provienen, en parte, de la ignorancia, y sobre todo de la ignorancia de los hechos sociales, de la historia social ya que la historia permanece escasamente conocida y al mismo tiempo está mezclada con el estudio de las batallas e intrigas de la diplomacia. Inglaterra le parece un modelo, modelo de estabili-

(78) Boltanski: Prime éducation et morale de classe, *páginas 79 y 80.*

dad, y sobre todo la instrucción propagada en Inglaterra, tanto por su extensión como por las direcciones que ha tomado: «Inglaterra fue capaz de pasar apaciblemente por una crisis espantosa porque sus obreros conocían todo lo que nuestros jóvenes siguen ignorando: los resortes tan delicados de la producción y de la vida económica.» (79).

Pero mil veces más numerosos son los que presentan la escuela como una amenaza para la sociedad establecida y una aliada para las «maquinaciones revolucionarias». Entre ellos, Jules Simon afirma que a excepción de una pequeña élite profesional que se formará en los establecimientos técnicos, es necesario que los niños del pueblo entren lo más pronto posible al taller; la escuela no es el medio que les conviene, el medio en el que pueden formarse según las convicciones esenciales, según el saber que «la vida es un conjunto de penas y alegrías en la cual las penas ocupan la mayor parte» y que la tarea que les corresponderá a ellos, que ya tienen que cumplir es «penosa, sin lugar a dudas, porque ellos son hombres» (80).

P. Bourget ve la escuela como el lugar donde se dará a los jóvenes «apetitos» que, sin embargo, la realidad no les permitirá satisfacer. De ahí el tema tantas veces repetido de que la escuela enseña, sobre todo, a «condenar en bloque el estado social», que lleva al autor a la necesidad que le parece urgente de hacer sonar la alarma: al salir del liceo «aparece en primer lugar el desclasado, luego el revolucionario» (81).

En cuanto a Gustavo Le Bon, cuyos libros tuvieron en la época gran resonancia, sobre todo *La psychologie des foules,* piensa que los bachilleres constituyen esencialmente las fuerzas para «el ejército de la anarquía, las revoluciones y el desorden. Están prontos para todas las destrucciones, pero sólo para eso» (82).

Y, como es natural, todos pensamos en Thiers.

(79) V. Duruy: Circulaire sur l'enseignement de l'histoire *(1863.)*

(80) J. Simon: L'ouvrier de 8 ans *(1867), p. 238.*

(81) Paul Bourget: Essai de psychologie contemporaine. A propos de Julien Sorel *(1883).*

(82) Gustave Le Bon: Psychologie de l'éducation *(1902),* *p. 56.*

Tal vez resulte provechoso releer en conjunto esas frases de las cuales algunas obtuvieron una gloria merecida —o una contra-gloria—. Thiers sostiene que «las doctrinas sociales», es decir, la teoría de la sociedad establecida, constituyen «grandes verdades», pero que es imposible hacerlas «aceptar por el razonamiento». La única solución es que sean «impuestas a las masas». Por lo tanto, la escuela primaria no debe «ponerse al alcance de todos», no tiene por qué ser obligatoria; además, sus programas y sus ambiciones deben ser estrictamente limitados. Thiers explica, sobre todo, por qué ve en los maestros no a personas que ayudan a mantener el orden social, sino, por el contrario, a personas que ponen en peligro el orden social: se trata de «socialistas y comunistas». La virtud de la que más crudamente adolecen es «la resignación», y por consiguiente, se corre el riesgo de que inculquen a los alumnos esta falta de resignación, por no decir esta rebeldía. Por otra parte, Thiers constata con desconsuelo que «en general» son «los obreros más instruidos y los que ganan más los que están más alterados en sus costumbres y los más peligrosos para la paz pública» (83).

¿Acaso no hay más que masoquistas en el proletariado?

Para sostener que la escuela es el órgano esencial de la reproducción social y que trabaja sólo para el provecho de la clase dominante, es preciso pensar que la llamada clase dominante no ha cesado de desconocer sus propios intereses ya que en ningún momento dejó de desconfiar de la escuela y de hacer todo lo posible por disminuir su importancia y su papel. Hubiera debido tomar la iniciativa de diseminar innumerables edificios escolares por todo el país y preocuparse por mantener allí durante el mayor tiempo posible al mayor número posible de fieles.

Por otra parte, el movimiento obrero habría vivido en el error más absoluto puesto que sin cesar ha reclamado la escuela como uno de los instrumentos para su emancipación, y desde la comuna hasta el frente popular, la evolución de la escolaridad fue conquistada siempre por las victorias de la clase obre-

(83) Intervención de Thiers en la 3.ª sesión (10-1-1849) de la discusión preliminar de la ley Falloux.

ra. La prolongación del tiempo de escolaridad obligatoria, los principios de tronco común fueron obtenidos, incluso arrancados, por la presión de las clases populares en momentos en que se encontraban en situación de ejercer una gran presión sobre el poder.

No menos equivocados estarían los teóricos marxistas a partir de Engels que declaró: «La burguesía tiene muy poco que esperar y mucho que temer de la formación intelectual de los obreros.» (84), hasta Lenin que proclamó que por una vez estaba de acuerdo con el ministro puesto que éste «considera a los obreros como la pólvora y al saber y la instrucción como la chispa. El ministro no se equivoca al suponer que si la chispa cae sobre la pólvora, la explosión se volverá, sobre todo, contra el gobierno» (85).

3. Descolarización

En el período contemporáneo, puesto que la clase dominante se esfuerza por mantener la sociedad tal como es, por «reproducir» la sociedad, concentra todos sus esfuerzos para lograr que los niños del proletariado queden confinados a una escolaridad reducida, a una escolaridad más breve que la de los demás. Lejos de confiar en el efecto feliz, feliz para ella, de la escolarización, intenta con todas sus fuerzas transformar en no-escuela, la escuela de las clases explotadas.

Precisamente en las regiones pobres, en los barrios pobres, en los suburbios obreros pobres es donde las escuelas primarias tienen las aulas más sobrecargadas, los maestros de formación más breve y los menos estables. Y esto, sumado a que el material es escasísimo, hace que la influencia de la escolarización sobre el niño se encuentre también disminuida. En esos sitios, los establecimientos de segunda enseñanza son muy pocos y alejados de muchos centros habitacionales. Sería preciso que los niños con menores posibilidades y que, por otra parte, están menos preparados para esa prueba, continuaran sus estudios en

(84) *Engels:* Situación de las clases trabajadoras en Inglaterra, *p. 157. (Trad. castellana: Marx/Engels,* Textos sobre educación y enseñanza. *Madrid,* Comunicación, *1978.)*
(85) *Lenin: t. 2, p. 86.*

régimen de internado. Esto no hace más que aumentar sus posibilidades de abandono.

Los ejemplo de relegación escolar, las especialidades específicas para la formación de la categoría más explotada del proletariado, nos dirán que éstas son especialidades de desescolarización, retomando el término de Illich pero dándole una tonalidad opuesta: la desescolarización no es de ninguna manera la meta a alcanzar para liberar a la juventud, sino la realidad de las maniobras llevadas a cabo por la clase dominante que espera contener a los hijos del proletariado disminuyendo la influencia de la escuela, y no sometiéndolos a la acción de la misma.

Es sabido que en 1959 se llevó la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. En una primera etapa se instituyó entonces la especialidad III (clases de transición, clases prácticas) cuya característica más sorprendente es que constituye, dentro de la escuela, un sistema de subescolarización, ya que las horas de permanencia son menos numerosas que en las demás secciones, la cantidad de trabajo que se exige a estos alumnos es considerablemente menor, ocupando los deberes para el hogar un lugar de todo punto restringido, sin que se haya proyectado compensar esto con estudios o con alguna actividad de apoyo. En principio, estas clases no tienen derecho a profesores especializados de dibujo ni de educación física, por lo tanto, no se enseñan estas asignaturas o, si se lo hace, es en condiciones inseguras y precarias.

Desescolarización también en lo que respecta a los conocimientos transmitidos que a menudo se reducen a un pastiche de nociones rudimentarias, es decir, un pastiche con materiales e instrumentos llamados, sin duda, burlonamente, de fortuna. A la edad en que la escuela espera, exige mucho de los alumnos de las secciones modernas y pretende ejercer sobre ellos una acción de formación, la especialidad III es aquélla en que la escuela abdica, abandona, y todo ello antes de prepararlos para un futuro profesional. Esperamos, ellos esperan. Y esto a pesar de la abnegación de los maestros y de algunos éxitos excepcionales, a pesar de la aparición en estas clases —según ya hemos dicho— de perspectivas pedagógicas fundamentalmente válidas que, sin embargo, se encuentran bloqueadas por la subescolarización general a la que se encuentran limitadas.

Luego, en la medida en que los gobiernos se vuelven más y más reaccionarios, incluso, esto les parece insuficiente, y la subescolarización se transforma en desescolarización oficial: a partir de 1973, la ley Royer organiza el ingreso de la escuela para los alumnos de quince y a veces de catorce años. La enseñanza llamada alternada los sitúa, la mitad del tiempor por lo menos en una empresa, las «clases preparatorias para el aprendizaje» forman parte de los centros de formación de aprendices, donde la influencia patronal es preponderante. Y no es una influencia escolarizante, que responda a normas y hábitos escolares; para estos jóvenes, las posibilidades de adquirir una cualificación profesional son mínimas ya que pronto pasan a ser utilizados dentro de los estrechos límites de un trabajo parcial.

Es así que el poder no cuenta con la formación por la escuela, sino más bien con la exclusión del ámbito de la misma para mantener en su lugar a la fracción más explotada del proletariado: nada puede ser más esclarecedor con respecto al papel efectivo que desempeña la escolarización.

Haby no es un innovador

Sólo colocándola dentro de este movimiento que va de la no escolarización a la desescolarización podremos comprender la reforma Haby y sus intenciones cuidadosamente disimuladas.

Con el vocabulario prudente y acompasado que le caracteriza, continúa el descenso organizando y amplificando las formas de vaciamiento escolar: entre las opciones figuran «los bancos de pruebas, con características preprofesionales, a los cuales se sumarán las prácticas de iniciación en tercer año, de preaprendizaje en cuarto año» y se nos dice que se «realizarán en los liceos de enseñanza profesional, en los centros de formación de aprendices, en las empresas, etcétera» (86).

Y sobre todo: «Algunos alumnos, destinados muy pronto para un trabajo, podrán seguir un solo tipo de bancos de pruebas y recibir una formación complementaria fuera del colegio a modo de prácticas prolongadas. En casos límite, el esquema de organi-

(86) René Haby: Pour une modernisation du systéme éducatif, *p 21.*

zación podrá ser el de una formación alternada, organizada por convención entre el colegio y las empresas interesadas.» (87). Por último, «el CAP (*) puede adquirirse también por vía del aprendizaje, es decir, en contacto directo con las realidades de la profesión» (88). Es evidente que el ministro prefiere que toda una categoría de niños —y no es difícil advinar de cuál se trata— permanezca el menor tiempo posible en la institución escolar En cuanto a la educación que recibirán en esas famosas empresas, no queda lugar para la utopía: se nos advierte que la formación que desemboca en el CAP «no podrá apartarse mucho de las necesidades, métodos y constreñimientos inmediatos de la profesión» (88). De este modo se justificaría que la escuela se ocupe de ellos lo menos posible y los deje librados todo lo posible al empresariado.

No cabe duda de que la escuela no es en absoluto la casa fraternal los niños de todas las clases sociales se encuentran en pie de igualdad. Pero si el poder no supiera que es uno de los lugares donde tiene posibilidades de formarse la consciencia de clase ¿tomararía tantas medidas y precauciones para mitigar su influencia?

La escuela no puede declararse inocente del escándalo de las especialidades III que son, nos atreveríamos a decir, las «proveedoras» de o.s. y de parados, reclutados casi de manera exclusiva entre los hijos de o.s. y de más o menos parados, de los cuales el plan determinó que hacían falta de 20 a 25 por 100 por año. La escuela se encuentra encadenada a una distribución de este tipo. Pero en relación con estos alumnos, las responsabilidad de la escuela y —¿por qué no emplear el término?— la culpa de la escuela consiste en haberse dejado despojar de su rol, en haber renunciado a su acción, en haberlos dejado fuera de su alcance. Consiste en haberse dejado imponer formas de desescolarización. En suma, que peca por falta, por defecto, por ausencia más o menos acentuada. Esto no autoriza en absoluto a presentarla como una instancia que lleva, por su propia fuerza, por su iniciativa específica, a los niños del proletariado, hacia la resignación humillada y dominada.

(87) *Ibíd., p. 11.*
(88) *Ibíd., p. 12.*
(*) *CAP: Certificado de aptitud profesional.* (N. del E.)

Conclusión de la primera parte

Tras haber acompañado a nuestros autores en su marcha individual, no nos resistimos a la tentación de reunir en una perspectiva de conjunto las ideas evocadas. Sabemos bien que vamos a repetirnos, pero son tan numerosos en la actualidad los que repiten lo contrario...

1. Las especialidades, división de la sociedad en clases

En nuestra sociedad, las especialidades diferenciadas de la escuela son la proyección, en el plano escolar, de la división de la sociedad en clases. La burguesía niega la existencia de las especialidades como instrumentos de segregación, del mismo modo que ha negado siempre la existencia de las clases y de la lucha de clases.

Las especialidades diferenciadas y discriminatorias de la escuela no se suprimirán mediante palabras altisonantes, proclamaciones solemnes ni algunas disposiciones reglamentarias, del mismo modo que no se suprimirán las clases mismas. Cuando se pretende suprimir las especialidades sin tocar la división de la sociedad en clases sólo se logra reformarlas de una manera más o menos encubierta: secciones intensivas y secciones normales, secciones con latín, etc.

La negación de la escuela culmina en la separación en especialidades, es decir, en la enseñanza como segregación. Las especialidades no hacen fracasar a algunos individuos sino que son las estructuras destinadas a eliminar a las clases populares. No puede negarse que la especialidad III reproduce a los proletarios, constituye el sistema que les es propio y que les

está reservado. La promoción individual, los pocos que escapan a ella, que se libran de ella, no constituyen realmente la solución.

La enseñanza de la sociedad actual es multhusiana y discriminatoria no sólo por las desigualdades de destino escolar sobre las que ya insistimos suficientemente, no sólo porque una tercera parte de cada promoción abandona la escuela todos los años sin una auténtica formación profesional, sino, de manera más fundamental, porque constituye una adaptación a las necesidades de los empresarios, de los monopolios aunque no deje de proclamar que apunta a «la evolución de la persona». Recordemos una vez más que la Comisión de Mano de Obra del VI plan reclama como reserva de población activa: 24 por 100 de o.s. y peones; 43 por 100 de obreros cualificados y empleados; 33 por 100 de directivos y técnicos. A lo cual la comisión escolar responde en eco previendo que el 25 por 100 de los alumnos dejarán la escuela a los dieciséis años o más tarde; el 40 por 100 al finalizar el segundo ciclo breve, es decir, a los dieciocho años —y que, por consiguiente, no quedará más que un 35 por 100 para alimentar el ciclo largo y el superior. En efecto, en 1970-71, la especialidad III y la de fin de estudios reunieron un 25 por 100 de los efectivos, y la especialidad II el 37 por 100.

En una sociedad dividida en clases, donde todo depende del beneficio, una sociedad cada vez más dominada por algunos grandes monopolios llamados púdicamente multinacionales con el objeto de indicar que en realidad no pertenecen a nación alguna, la enseñanza se dedica a dar formaciones utilitarias, cortas, utilizables y rentables de una manera directa para la empresa —y baratas—; el sector empresarial influye siempre para reducir los presupuestos de educación. Una especialización restringida, una fuerza de trabajo fragmentada se reduce a la pericia indispensable. La escuela se convierte en una máquina que proporciona tantos o.s., tantos jefes subalternos. El capitalismo desea que la escuela le forme trabajadores que se sientan vulnerables; con una formación restringida se espera que no sean demasiado exigentes en materia de salarios, se les proporcionará el menor número posible de elementos intelectuales que puedan ayudarlos a cuestionar el sistema —comenzando por los que nacen directamente de la cualificación en

el trabajo. En suma, tanto la cantidad como la calidad de la mano de obra formada son determinadas por los intereses a corto plazo de los monopolios.

Es evidente que los hijos del proletariado son los que fracasan, pero en realidad, el capitalismo hace necesario ese fracaso: si se ha previsto tal porcentaje de mano de obra sin cualificación, es preciso, sin duda, que las clases de la especialidad III proporcionen ese porcentaje. Es así que la escuela primaria debe producir ese porcentaje de alumnos lo suficientemente endebles y retrasados como para «justificar» su derivación a esas clases. Papel selectivo, papel discriminatorio de nuestra escuela, selección sobre una base social, selección que va a eliminar a la inmensa mayoría de hijos de obreros y de campesinos.

De esta manera, bajo la presión del capitalismo monopolista de estado, no pudiendo escapar a la presión del capitalismo monopolista de estado, la escuela llega a colaborar con él en el mantenimiento de las relaciones de clase; refleja las divisiones sociales existentes y tiende a perpetuarlas, incluso a acentuarlas, del mismo modo que tiende a perpetuar el poder de la clase dominante. La escuela no es capaz, por sus solas fuerzas, de liberar la orientación que impone a los alumnos de fuerzas que no cesan de provocar la segregación.

De ahí las fórmulas tantas veces citadas y que resumen el peso de la clase dominante sobre la escuela: «A tal sociedad, tal escuela; a sociedad discriminatoria, escuela discriminatoria; a sociedad en crisis, escuela en crisis.»; en suma, «la sociedad de clases engendra una escuela de clases» (1). Una escuela de este tipo pretende la simple reproducción de la fuerza de trabajo. Para el poder representa una esperanza, un sueño de inmutabilidad.

Ni por un instante se nos ocurriría negar tampoco todos los casos en que la escuela difunde la ideología burguesa o propone una cultura de diversión, una cultura empobrecida, ni tampoco los casos todavía más insidiosos en que, bajo la influencia de la ideología burguesa, la escuela realiza elecciones, instituye criterios que no hacen sino desfavorecer a los ya desfavorecidos, por ejemplo, en lo que se refiere a un

(1) Cf. Maurice Perche, en L'école et la nation, *febrero, 1972.*

lenguaje «hermoso». Y de esta manera, dejándose llevar por la ideología oficial, la escuela tiende a excluir de su ámbito la experiencia del niño en general, la riqueza de experiencia de los niños de las clases populares especialmente. En la medida en que no se resiste a la presión de la clase dominante, la escuela resbala hacia el autoritarismo; la palabra del maestro no admite discusión, el «buen alumno» es el alumno sumiso, ya que se le prepara para la pasividad y la dependencia. El maestro se convierte, pues, en el prototipo del contramaestre.

2. Las fuerzas positivas ya presentes en la escuela

Pero la escuela es también otra cosa, es al mismo tiempo otra cosa —y es todo lo contrario—: en principio es la necesidad de una cualificación capaz de responder al progreso técnico, a la revolución técnica, a los cambios técnicos constantes; la necesidad de tareas más intelectuales de regulación, control, conservación, programación y, en el caso de muchos otros trabajos, la complejidad de la puesta en marcha de las máquinas, la precisión indispensable, la responsabilidad acrecentada (2).

Parece, pues, que el mundo presente no sólo ofrece un apoyo a una ampliación de la escolaridad, sino que llega a exigirla con prontitud. Para hacer frente a las exigencias actuales, se impone una formación de nivel cada vez más alto, una formación general polivalente dirigida a un número cada vez mayor de trabajadores. He ahí la base objetiva de las fuerzas progresistas que se ejercen sobre la escuela.

Las reivindicaciones de los alumnos se han transformado en una de las fuerzas motrices de la escuela, lo mismo que las reivindicaciones de los padres. Tanto unas como otras rebasarán el estadio de la utopía anarquizante para cobrar forma en organizaciones conscientes y responsables. Precisamente esto es lo que se está a punto de realizar, y la llegada de los niños de origen más popular al segundo grado y a la escuela técnica ha desempeñado en ello un papel decisivo. Para nuestros autores el acuerdo entre las

(2) *Cf. Monique Segré:* L'école et les contradictions de la classe dominante *(tesis mecanografiada).*

organizaciones de padres, de maestros, de alumnos y los reagrupamientos progresistas aparece siempre como un imposible, cuando en realidad ya comienza a tener existencia y constituye una de nuestras razones para tener esperanzas.

Debemos destacar que en el proyecto Haby, el capítulo dedicado a los conciertos no hace mención alguna ni de sindicatos, ni de los APE ni de ninguna organización representativa. El sujeto del concierto es el individuo aislado, desarmado: sueño del poder que no se corresponde ya con el estado actual de las fuerzas.

Por último (y volveremos largamente sobre ello en la tercera parte), la propia cultura, la cultura brindada por la escuela, guarda una relación con la verdad y el combate por un mundo más auténtico. El saber, los métodos de pensamiento, la cultura en suma, es uno de los factores que pueden impedir que la escuela caiga del lado de las clases dominantes, siempre que la presión y la experiencia vivida por las masas obstaculicen la tergiversación o la insignificancia de lo que se propone.

La presión de estas fuerzas sobre la escuela es lo que puede arrebatarla a la empresa de la clase dominante; ella permitirá que los maestros se sientan apoyados, respaldados, que tomen confianza dentro de una profesión cuyo riesgo constante es un cierto tipo de soledad que conduce a la tentación de refugiarse o bien en la abstención, o bien en la amistad exclusiva de los notables. Las reivindicaciones de las masas ayudarán a los maestros a la vez a cuestionar este funcionamiento de la escuela y a mantener su confianza en ella. Al mismo tiempo tomarán consciencia del vínculo que existe entre las condiciones del progreso escolar y las exigencias del progreso social. El maestro no desempeña el papel de patrón, sino más bien el poder y por consiguiente las estructuras escolares que el poder ha impuesto son los encargados de hacerlo. El maestro puede situarse a una distancia más o menos grande del poder.

Así pues, para plantear la escuela en un sentido progresista —y en este sentido la tarea primordial es la oposición a la compartimentación— contamos con puntos de apoyo en la realidad, con puntos de apoyo capaces de respaldar nuestra lucha siempre que ésta

sea lo suficientemente intensa como para afianzarse en ellos.

Aquí, lo mismo que en la lucha social, a los desfavorecidos les corresponde hacer avanzar la situación, a condición de que nosotros agudicemos intensifiquemos, organicemos los antagonismos. Los alumnos del ciclo III son los que hacen volar el sistema; en su fracaso estalla el fracaso, las maniobras inconfesables de nuestra escuela. Y la formación que se trata de crear para ellos, en medio de múltiples experiencias de tanteo, abre al mismo tiempo un camino auténtico: trabajo en grupos, papel que desempeña la actualidad, esfuerzo para dar lugar a la libre expresión por parte de los alumnos de lo que les atañe e interesa, institución de reuniones generales donde todas las partes puedan exponer su punto de vista y asumir su responsabilidad.

Al mismo tiempo, todo eso se ve falseado y a menudo aniquilado por la segregación que se le impone, por la ausencia de perspectiva y de aperturas. En suma, todo lo que nosotros hemos designado como desescolarización.

Las fuerzas positivas se expresan como reivindicaciones de los trabajadores

Por el mismo movimiento, los trabajadores progresan y hacen progresar la escuela. Los trabajadores son los encargados de reivindicar para sus hijos una escuela realmente abierta a todos y provechosa para todos; a la par que se aguza la sensibilidad hacia las injusticias de la escuela, surge la convicción de que es posible una sociedad diferente. Los trabajadores son quienes reivindican su derecho a comprender y dominar lo que hacen. Aspiran a dominar la técnica en lugar de dejarse someter por la técnica y presienten que una formación más estimulante les ayudará a ello: la educación como medio de defensa contra el trabajo parcial y descalificado, ya que la ciencia se ha convertido en la actualidad en «fuerza productiva directa».

Los trabajadores saben también que más cultura y, desde luego, una posesión más acabada de los instrumentos y técnicas de la cultura, les permitirá comprender mejor el mundo y luchar con mayor eficacia: es preciso saber leer muy bien para poder explicar a

los camaradas lo que uno ha leído, preparándolos y convenciéndolos al mismo tiempo.

3. La escuela como campo de combate

No hay esfuerzo pedagógico que pueda suprimir las especialidades e instaurar la igualdad en nuestra sociedad. Pero al mismo tiempo se dirá que algunas de las reivindicaciones obreras fundamentales no pueden madurar en el interior del capitalismo. Sin embargo, tanto en un caso como en otro, es preciso luchar: la lucha es real, posible, necesaria. Luchar para contar con maestros formados, para tener clases menos numerosas y no más de... alumnos por clase; luchar para demixtificar los contenidos transmitidos. Todo esto significa a la vez hacer aparecer la incompatibilidad de estos objetivos con el poder actual y obtener ya, sin lugar a dudas, algún éxito. Tanto en la escuela como en el mundo obrero, los éxitos parciales son condiciones *revolucionarias* de éxitos, porque son esos éxitos los que afirman la combatividad.

Y si se dejara de luchar...

La escuela es un campo de combate, el teatro donde se enfrentan fuerzas contradictorias, y esto porque corresponde a la esencia del capitalismo ser contradictorio, ir contra sí mismo, crear sus «propios sepultureros». La clase patronal prefiere sacrificar la cualificación antes que asumir los gastos y sobre todo los riesgos sociales; prefiere dejar la ciencia a media luz. A partir de esto, la selección escolar así instituida no sólo es injusta, sino que también es contraria a las necesidades de la producción y al mismo tiempo frena la extensión y la satisfacción de las necesidades, obstaculiza las salidas.

Según los trabajos del Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Cualificaciones, para el período 1968-1975 hay mano de obra excedente en los dos niveles de más baja formación, y en cambio no se llega a abastecer la demanda en lo que respecta al nivel del bachillerato y por encima de él. Esto significa que la política escolar del capital está en contradicción con las necesidades mismas de la producción capitalista, y esta contradicción es esencial puesto que en ella se refleja el miedo constante de una sociedad poco segura de sí misma, temerosa de enfrentarse con personas bien formadas y de gran lucidez.

La escuela no es el feudo de la clase dominante, es el terreno de combate entre clase dominante y clase explotada, el terreno donde se enfrentarán las fuerzas del progreso y las fuerzas conservadoras. Lo que en ella sucede refleja la explotación y la lucha contra la explotación. La escuela es a un tiempo reproducción de las estructuras existentes, correa de transmisión de la ideología oficial, domesticación, pero también amenaza contra el orden establecido y posibilidad de liberación. Su aspecto reproductivo no la reduce a cero, por el contrario, indica cuál es el combate a emprender, la posibilidad de ese combate que ya ha comenzado y que a nosotros nos toca continuar. Sobre esta dualidad, característica de la lucha de clases, se funda la posibilidad objetiva de la lucha.

La fórmula empleada por Brossard nos parece muy justa, ya que declara que la escuela transmite una competencia, pero dentro de ciertos límites (3). Pero se trata de límites, no de un camino totalmente equivocado, totalmente desviado, y por consiguiente se puede entrever cuál es la acción a emprender para saltar esos límites. La dialéctica significa que cada contrario está penetrado de su contrario y por tanto siempre corre el riesgo de perderse, arastrado por él, pero también puede encontrar en él el acicate de la lucha. La escuela no es ni un lugar de victoria, de liberación ya asegurada, ni un órgano consagrado a la represión, instrumento esencial de la reproducción; según las relaciones de fuerza, siguiendo el momento histórico, es una inestabilidad más o menos abierta a nuestra acción.

Un ejemplo de acción a desarrollar en la espera

Un simple ejemplo de acción a desarrollar. Baudelot-Establet consignan: «La definición de una edad 'teórica' o 'normal' es un *medio* (subrayado en el texto) para poner de manifiesto el hecho del retraso, para organizar institucionalmente sus consecuencias prácticas: la eliminación (de los niños de clases populares).» (4).

En un sentido estamos de acuerdo con los autores: el criterio de edad perjudica a los niños desfavorecidos, y de manera mucho más alarmante todavía

(3) Brossard, en La Pensée, *octubre, 1969.*
(4) Baudelot-Establet: ipid., p. 71.

a los que son de origen extranjero; la importancia decisiva otorgada a la edad es un medio del que puede servirse la escuela burguesa, del que efectivamente se vale para excluir de las especialidades nobles a los hijos del proletariado.

No basta con decir que la elección de este criterio implica una gran medida de arbitrariedad y que sería perfectamente posible admitir en sexto de moderna a alumnos que tengan dos años de «retraso» en lugar de dirigirlos de manera casi automática hacia las especialidades de transición. Baudelot- Establet tienen razón al denunciar en esta arbitrariedad, arbitrariedad tanto desde el punto de vista técnico como desde el pedagógico, un objetivo político. La elección de este criterio le corresponde a la escuela, a ella le cabe la responsabilidad de esa elección, y en este sentido es legítimo acusarla de hacerles el juego a las clases dirigentes.

Pero la escuela implica también fuerzas contrarias y de no tenerlas en cuenta se caería inevitablemente en la parcialidad. Muchos docentes han podido comprobar ya que un tipo determinado de alumnos empleaban más años que los demás para llegar a la meta (no es que estén marcados por un ritmo diferente, sino que, de hecho y por el momento viven en condiciones diferentes... y desfavorables) pero que tenían grandes posibilidades de llegar a ella. También constataron que la presencia de niños de más edad en la clase, si bien entrañaba ciertas dificultades evidentes, se transformaba en fuente de diversificación, como si se trabajara con un teclado más amplio. Los padres de estos alumnos también tomaron consciencia de lo que había de ficticio en el límite de edad que se les oponía. Por lo tanto, existe todo un conjunto de fuerzas sobre las cuales podemos basar una acción positiva y que tendrían mucha más pujanza en un régimen de «democracia avanzada» donde la gestión de la escuela fuera «tripartita» (5) (poderes públicos, personal, usuarios) y donde la expansión económica exigiese desarrollar la cualificación de cada individuo, incluso de aquéllos a los que les llevó un poco más de tiempo aprender a leer.

(5) *Programa común de gobierno*, p. 78.

Unidad de las luchas pedagógicas y las luchas sociales

La lucha por la escuela no puede ir nunca separada de las luchas sociales en conjunto, de la lucha de clases en la sociedad total, de la lucha contra la división en clases. No cabe duda de que no será la pedagogía la que haga la revolución; es indudable que sólo habrá una pedagogía sana en una sociedad sana, y la nuestra no lo es. No es ésta la única razón evidente de que un poder conservador se oponga siempre a una escuela progresista, y por cierto no será la escuela la que haga retroceder al poder. La razón es, más bien, que «el nivel de democratización de la enseñanza no puede rebasar, como es obvio, el nivel de democracia del Estado» (6): una escuela progresista necesita el apoyo del conjunto de una sociedad progresista. En la medida en que las ideas progresistas encuentren eco en grandes capas de la población y en que las fuerzas progresistas se afirmen y se impongan, la escuela podrá renovarse realmente sin chocar con la inmensa mayoría de los padres.

Una escuela progresista apoyada por padres progresistas significa no sólo que las condiciones de existencia y de trabajo de esos padres han cambiado, sino también que acceden a roles nuevos, que toman parte realmente en la gestión de sus empresas. Esa es una de las «fuentes de educación», como dice Juquin con gran precisión (7). Y nosotros agregaremos que padres así formados serán más aptos para educar a sus hijos y para apoyar los esfuerzos de una escuela «reconstruida» para la educación de sus hijos. No podemos desconocer que existe una relación entre el margen de autonomía de un obrero en el interior de la empresa, el margen de autonomía que piensa que debe conceder a su hijo y el margen de autonomía de que dispone ese hijo en relación con su maestro.

4. ¿Autonomía de lo pedagógico?

Sólo el socialismo resolverá el problema, y como etapa transitoria un conjunto de medidas a la vez escolares y sociales que apunten ya hacia una «democracia avanzada».

(6) *Maurice Perche, en* L'école et la nation, *marzo, 1974.*
(7) *J. Juquin, ibíd., noviembre, 1973.*

Pero, incluso en el capitalismo, no todo es igual. Varias políticas son posibles con respecto a la universidad, y sería insensato considerar esas diferencias como despreciables: una política reaccionaria puede agravar, endurecer la diferenciación entre las especialidades, volver cada vez más estériles las especialidades desfavorecidas; o por el contrario, la lucha progresista no sólo puede hacer la escuela única y unida —lo cual es una utopía en nuestra sociedad—, sino, por lo menos, disminuir las diferencias entre las especialidades, valorizar y vivificar incluso, las especialidades diferenciadas y permitir a los alumnos de cada una acceder, a pesar de todo, a una mayor lucidez y combatividad. Las modalidades según las cuales funciona la escuela, son lances de una batalla política constante. Repetiremos que la pedagogía no puede dar solución a la crisis de la pedagogía, pero agregaremos también que tampoco puede haber progreso pedagógico sin progreso en el interior mismo de la escuela, sin luchas pedagógicas, sindicales y finalmente, también políticas.

La autonomía es real, pero debe conquistarse incesantemente

Tras haber visto la intrincada relación que existe entre lo pedagógico y lo social, nos queda aún por reencontrar la autonomía relativa de la pedagógico con respecto a las determinaciones socoeconómicas, teniendo bien presente que dicha autonomía es mucho menos un legado a constatar que una conquista a realizar. Hameline dijo que la educación es una empresa precaria, un compromiso entre la función crítica y la función conformadora, por no decir conformista (8). Esto es cierto siempre que se repita sin cesar que esa autonomía relativa debe mantenerse por medio de la lucha, y que esa lucha por la autonomía de lo pedagógico sólo puede hacerse realidad si participa en el conjunto de las luchas de la clases explotadas.

Afirmar que la escuela tiene un margen de autonomía con respecto a la sociedad significa, en cierto sentido, descargar de culpas a los docentes: nosotros no somos simplemente los perros guardianes, ni policías, ni impotentes. Y también significa, al mismo

(8) Hameline, Bulletin Binet-Simon, *febrero, 1973.*

tiempo, enfrentarlos con sus responsabilidades: si la enseñanza es una enseñanza policíaca, es que nosotros no hemos sabido aprovechar las posibilidades de progreso que existen a pesar de todo, incluso en el interior del capitalismo.

La escuela también tiene su propio combate que emprender, no está totalmente bloqueada por la necesidad social; no tiene derecho a abandonarse por completo, ni a disculparse absolutamente invocando la necesidad social. Existe un frente pedagógico que tiene su especificidad. Si nosotros no lo atendemos ¿quién va a hacerlo? Existe riesgo real de que los docentes se evadan hacia la política, de que desconozcan la pedagogía en beneficio del compromiso puramente político.

Para poner en práctica una pedagogía individualizada, preocupada del progreso de cada uno, y sobre todo de aquéllos a quienes progresar les cuesta mucho, es necesario, sin duda, apoyarse sobre una configuración social favorable, pero también es necesario organizar los principios pedagógicos de la individualización. De todos modos, el maestro tiene un margen de maniobras, puede o no concentrar su atención sobre los buenos y dejar a los demás librados a su suerte; puede o no otorgar un valor primordial a cierto tipo de sutilezas que sabe muy bien a quienes interesarán, a quienes perjudicarán. Este margen de maniobra, realmente utilizado, al mismo tiempo que los límites que luego lo detienen, es uno de los caminos más seguros para llevar a los docentes a una toma de posición global.

La institución escolar no está poblada de fantasmas inconsistentes, no es tan sólo la máscara de los mecanismos sociológicos, tiene también su vida propia.

La autonomía de lo pedagógico no consiste en la puesta a punto de tal procedimiento, de tal objetivo parcial, sino en la búsqueda de una pedagogía progresista y en el esfuerzo por poner en juego, en un momento dado y teniendo en cuenta las fuerzas presentes, todos los elementos de pedagogía progresista que sea posible poner en juego.

Ocuparse de lo pedagógico sin separarlo del conjunto

Debemos luchar en dos frentes al mismo tiempo: por un lado, tenemos que revolucionar la enseñanza, lo cual implica revolución social, y hacer que la clase de mañana, a pesar de todo, sea mejor y brinde más apoyo a los que más lo necesitan. Esta dualidad caracteriza a la enseñanza y crea a cada maestro, desde un punto de vista psicológico, una situación difícil de sostener.

Por ejemplo, los intentos de una pedagogía de apoyo, de compensación, a favor de los niños con dificultades que sabemos muy bien a qué sector de la sociedad pertenecen. Si la pedagogía de compensación no va unida a un movimiento capaz de compensar también, de modificar también las condiciones de vida de esos niños, las salidas que pueden esperar, la situación y las perspectivas de sus familias, es evidente que no será más que letra muerta o, más aún, que no tendrá sentido alguno. Nos parece advertir una gran carga de mala fe en la puesta en práctica de ciertas pedagogías de compensación, especialmente en los Estados Unidos. No cabe duda de que los fracasos de los intentos realizados limitándose al simple escolar, limitando al mismo tiempo el esfuerzo escolar a medidas parciales que no establecen igualdad alguna entre las escuelas de los pobres y las de los ricos, no hacen más que dar la razón a los que tratan de negar a la escuela toda posibilidad de progresar antes de la revolución. El problema de las especialidades III es, por último, el problema de los os: su número, su suerte, su porvenir, su desaparición.

Pero mientras tanto, esos niños están ahí, esperando, esperan también algo de nosotros. ¿Les diremos que a los quince años su vida y sus esperanzas están ya condenadas? ¿Les aconsejaremos que quemen las naves?

Todos los días pasa algo dentro de la escuela, inevitablemente, y ese algo puede incrementar el desarrollo de estos alumnos, puede abrirles nuevas perspectivas.

¿Qué hacer?

¿En la actualidad puede hacerse algo más que denunciar, rechazar? Por una parte, el Estado no deja-

ría ir adelante una escuela que lo amenazara de manera directa; por otra, los «comandos» que fueran a decir a los alumnos —comenzando por los del ciclo III— «os están explotando, rebeláos, no aceptéis ese trabajo» provocarían un bloqueo, y lo que los alumnos podrían esperar de la escuela se desvanecería. Tampoco en el mundo del trabajo la actitud revolucionaria consiste en impedir que la fábrica funcione.

La única solución válida, en el estado en que se encuentra el equilibrio de fuerzas, es la unión, la acción común de todos los que se han puesto de acuerdo para franquear una primera etapa y llegar a la etapa intermedia de la democracia avanzada; precisamente la experiencia de esa democracia avanzada será la que convenza a la gran mayoría de los franceses de la necesidad de ir más allá, de avanzar hacia el socialismo.

Con respecto a la escuela, esto significa que «la lucha contra la segregación social es la cuestión prioritaria. Esa lucha exigirá medidas inmediatas, decisivas, al mismo tiempo que un esfuerzo duradero» (9). Esto significa que esta lucha ya ha comenzado, pero el objetivo sólo se alcanzará si se realizan transformaciones sociales fundamentales.

5. Algo más con respecto a nuestros autores

A nuestros autores les corresponde el mérito esencial de haber denunciado la función reproductora de la escuela. Su éxito prueba en qué medida, tanto maestros como estudiantes, perciben la escuela como opresiva. Pero lo hicieron desde una perspectiva tal que cortan de raíz la posibilidad de luchar para que la escuela progrese. Illich lo hace de manera definitiva. Baudelot - Establet, y también Bourdieu-Passeron, aunque de manera menos clara, marcan como término la revolución. Mucho de lo que dicen nuestros autores sobre el papel discriminatorio de la escuela es justo; en cierto sentido, todo es justo. Pero también todo es falso, todo aparece falseado por la atmósfera de impotencia, de abandono que rodea a los análisis. A pesar de haber aprendido mucho de

(9) *Programa común de gobierno*, p. 74.

nuestros autores, nos encontramos insatisfechos con lo que nos han enseñado.

La escuela aparece, para ellos, totalmente en manos de la burguesía. Los docentes quedarían reducidos a ser los agentes de la ejecución de una gigantesca maniobra de división, de explotación: no serían más que eso, su papel no podría adquirir otra dimensión, serían los perros guardianes de la burguesía.

La clase obrera aparece como totalmente desprovista de fuerza de resistencia, sin posibilidad alguna de influir sobre el sistema, sin haber podido obtener jamás algo real. Todas sus acciones anteriores equivalen a cero. La confianza en las masas desaparece donde se desconoce la lucha de clases.

Inmovilización, desmoralización, culpabilidad de los docentes que de esta manera llegan a pensar que son policías, nada más que policías. La escuela se encuentra sumida en la inexorabilidad de las determinaciones sociológicas.

Se nos hace vivir una especie de predestinación determinada por lo social: el fracaso del pobre parece normal, inevitable, obvio. En cambio, todos los hijos de la burguesía tienen asegurado el éxito porque todos tienen padres que los llevan al museo, que se interesan por su trabajo escolar, que saben comunicar a sus hijos ese interés que ellos mismos experimentan. El niño burgués no tiene ningún problema. Se trata de la literatura rosa y la *Comtesse de Ségur* invertidos, sin duda, porque el buen alumno que triunfe sólo lo hará para poder explotar mejor a sus semejantes. Pero sigue siendo literatura rosa.

Al declarar la nulidad de todo lo que sucede en las escuelas, y la total ineficacia de todas las reformas escolares realizadas, se descarga totalmente la consciencia de la clase empresarial: ¿cómo podrían ser peores las instituciones patronales o el aprendizaje por la práctica o la dedicación inmediata al trabajo que una escuela así descrita?

La burguesía puede muy bien recuperar algunas frases sueltas del marxismo e incluso la idea de que la escuela es una escuela de clases, siempre que deforme el marxismo en un sentido fatalista y en una visión apocalíptica: hasta el presente nada ha servido para nada, hasta el presente la escuela ha hecho más mal que bien. Claro que un día vendrá la revolución y todo cambiará. Mientras tanto, el marxismo puede

convertirse en una moda en el mundo elegante siempre que sea presentado como un imposible, siempre que se lo proponga solamente como algo imposible: todo sería tan bueno, pero tan improbable, tan lejano, tan poco relacionado con la vida de todos los días... Esto no es más que querer separar el marxismo de la lucha de clases. Marx ya explicó muy bien que lo que él había descubierto no era la existencia de las clases, ya afirmada por numerosos historiadores burgueses, sino la lucha de clases y el modo en que puede abrir camino a una sociedad sin clases.

La sociedad actual, la escuela actual, deben ser revolucionadas, pero eso no significa que todo en ellas deba ser destruido. La revolución no significa volver a partir de cero, como si fuera posible crear en algún falansterio una nueva raza de hombres puros. Esto sería llevar al paroxismo los elementos positivos que ya están en marcha en la actualidad. «Llamamos comunismo al movimiento real que liquida el estado actual; las condiciones de este movimiento resultan de premisas ya existentes en la actualidad.» (10). Y precisamente porque este movimiento ya ha ganado posiciones, es posible ampliarlo llevándolo hasta éxitos decisivos.

Lucha en dos frentes

Por nuestra parte, llamamos a una lucha en dos frentes. En primer lugar contra lo que piensan, y sobre todo contra los que proclaman, que la democratización de la enseñanza está en camino de cumplirse de manera simple y llana, sin esfuerzo y sin choque, que no perciben que las mejoras son parciales, fragmentarias, incompletas, permanentemente cuestionadas por el conjunto de las condiciones de vida y por las reglas de funcionamiento de nuestra sociedad. No caeremos en la ilusión reformista que cree que una sucesión insensible de modificaciones puede conducir a la meta. Juquin tiene razón cuando dice que la escuela no se cambiará por pequeñas reformas parciales: se trata de realizar una «ruptura» y también de «hacer posible una lógica diferente».

En segundo lugar, contra los que sostienen que no se ha realizado progreso alguno porque no se ha su-

(10) Marx y Engels: La ideología alemana, *p. 64. (Traducción castellana, Barcelona,* Grijalbo, *1970.)*

primido la situación enfrentada de las clases explotadas y de la clase dominante, contra aquéllos que niegan toda validez a lo escolar mientras subsistan las estructuras de la sociedad actual. Ni siquiera se planteará la cuestión de saber cómo, en qué condiciones, mediante qué tipo de progresos, evidentemente limitados y que implican incluso un cúmulo de mixtificaciones (pensemos en el conato de tronco común) pueden contribuir a pesar de todo a una toma de consciencia progresista. Lo positivo de la escuela se desconoce, y por lo tanto, se ignoran los medios de lucha. No se puede pensar en desarrollar fuerzas liberadoras que se dicen totalmente ausentes de la escuela.

En los dos casos, la lucha por la escuela, la lucha de clases en la escuela, es algo que se excluye.

No era cuestión de decir: la escuela no está tan mal, ayudémosla con algunas readaptaciones. La escuela es un escándalo, la especialidad III es un escándalo... y en cada momento la escuela se expone a no ser otra cosa que sus taras, a dejar que la clase dominante aumente su dominación hasta el punto de no permitirle ser más que sus taras.

Es un peligro constante, pero choca con resistencias constantes, esa es la razón de que no puede tratarse de rechazar en bloque a toda la escuela porque contenga especialidades y segregación. Las fuerzas de renovación de la escuela, de revolución de la escuela ya existen, ya actúan en el exterior y dentro del recinto escolar. Tanto aquí como allá, no se trata de fuerzas triunfantes, sino de fuerzas explotadas, la fuerza de los explotados. He ahí la base objetiva de nuestra lucha, siempre que sepamos organizar esas fuerzas y unirlas a todas las demás.

Es difícil encontrar en la actualidad un autor que abogue abiertamente por una escuela desunificadora, por decirlo de alguna manera, y que justifique la división del sistema escolar en secciones diferenciadas desde el principio de acuerdo con el público al que están destinadas.

Vermot-Gauchy (*L'éducation nationale dans la France de demain*) pide que se mantengan orientaciones de enseñanza oficial y estructuralmente distintas. No estamos lejos de Maurras. La enseñanza debe tener en cuenta el «medio social y familiar» de los alum-

nos, las «aptitudes adquiridas (por un niño) por el hecho de pertenecer a un medio»; la enseñanza debe responder a las «características del medio en el cual crece el niño», a las «características medias que los niños han adquirido por el hecho de su pertenencia a un medio geográfico, social y familiar». El primer imperativo de la escuela es que «no desarraigue al niño».

Con todo esto quiere afirmar que hay «tipos de enseñanza mejor adaptados a las características y a los deseos de los niños provinentes de medios modestos o poco cultos». Y si esos niños tienen dificultades para desempeñarse bien en el liceo, eso prueba que deben dejar el liceo a los que se sienten cómodos en él, precisamente a la clientela «provinente de medios acomodados y cultos».

El intenso deseo del tradicionalismo de mantener las cosas tal como están, de no prestar atención alguna a la sociedad tal como es, busca apoyo en un doble inmovilismo; inamovilidad de estructuras sociales, de las cuales se nos dicen que son «realidades primeras», lo cual significa a la vez que no se las puede tocar y que no se debe caer en la tentación de tocarlas: «no se ajustan al capricho de los sistemas que puedan concebirse para ellas»; inamovilidad de aptitudes propias a cada categoría de niños que han sido «marcados» por sus estilos respectivos, y esto desde su más tierna infancia.

Este autor bien sabe que las aptitudes son la resultante del medio en que se vive, pero llega a la conclusión de que es preciso admitir y conservar esas aptitudes tal como se presentan, precisamente a fin de conservar los medios tal como están constituidos; por nuestra parte traduciremos: las clases sociales tales como son.

SEGUNDA PARTE

EL COMBATE NO EMPIEZA FALTAN COMBATIENTES

Queremos interrogar ahora a nuestros autores según otra perspectiva: no ya la de una escuela compartimentada, diferenciada y diferenciadora, sino de una escuela considerada en su conjunto ¿es cierto que sólo conduce al servilismo? ¿Es cierto que no despierta fuerza alguna de oposición, de progreso? ¿Es cierto que no proporciona combatientes a la lucha de clases?

1

Illich ¿Prepara la escuela para el servilismo?

Para no perdernos en discusiones bizantinas, sobre todo para ser capaces de distinguir entre el sistema escolar y las «redes» propuestas por Illich para sustituirla, es fundamental comprender cuáles son los caracteres de que se vale Illich para definir la escuela.

Primer tema:

Escuela, no escuela, antiescuela

1. ¿Qué es una escuela?

La escuela es un lugar particular, netamente circunscrito, donde se reúne a los jóvenes tras agruparlos —o más bien, se los separa por categorías de edad, y también de acuerdo con su experiencia previa, con los estudios que ya han cursado—; allí están sometidos a la autoridad de maestros, la competencia no se juega entre adversarios iguales; la asistencia es obligatoria y se trata de una presencia con dedicación exclusiva de muchas horas por día durante muchos años. Es necesario seguir programas preestablecidos, se debe aprender lo que está en el programa, no lo que a uno le gustaría; de acuerdo con esos programas se evaluarán y medirán los resultados obtenidos. Así pues, la marcha del sistema está regida por una «planificación de conjunto» (1).

(1) *Illich:* Une société sans école, *p. 71.*

Por último, el período de enseñanza escolar debe tener lugar antes del trabajo productivo, independientemente de éste y según una modalidad muy diferente a la del mismo. Es decir, que la escuela instituye un ámbito muy particular «en el cual las normas de la vida ordinaria no tienen vigencia» (2). A partir de esto Illich desarrollará una crítica que pretende ser radical.

La escuela se engancha al carro de su monopolio

Desde que la escuela existe, la escuela exige el monopolio; se empeña en tener a los jóvenes al margen del mundo de la producción, así como del mundo; en una palabra: un solo lugar es objeto de todos los privilegios, en ese lugar se aprende. Esto significa que todo lo que sucede fuera de ella, todo que se adquiere fuera, desde las experiencias vividas en la calle hasta las emisiones de TV, pasando por los legados de la vida familiar, se considera indigno de contribuir a la enseñanza, sería de una naturaleza inferior. Y todo lo que los niños podrían adquirir por la experiencia de trabajo, todo lo que los adultos adquieren por la experiencia de trabajo, se encuentra excluido de la educación.

Los autodidactas son los que no han respetado las reglas del juego, las reglas de la escuela: es así que se los castiga con dureza y se lo deja de lado (3).

Así, pues, la escuela hace alarde de las pretensiones más extrañas y paradójicas; preparar para el mundo al margen del mundo, teniendo y manteniendo a distancia del mundo. Desde luego, lo único en que puede desembocar es en una «detención» de los jóvenes, con todo lo que este término contiene de tristeza agobiante, de pesar; inevitable, puesto que «la escuela separa la educación de la realidad» (4), puesto que el sistema funciona en un compartimento estanco, por sí misma, sin llegar a —sin siquiera intentar— ponerse de acuerdo con el conjunto de los conductos que la comunican con los demás.

(2) Ibíd., p. 62.
(3) Illich: Libérer l'avenir, *p. 108.*
(4) Illich: Une société sans école, *p. 83.*

Pobre niño

Así pues, la escuela exige que sus sujetos trabajen de manera diferente de como lo hacen los demás individuos, que vivan de otra manera, que sean tratados de otra manera; en consecuencia, van a formar una especie aparte a la cual se impondrá una jerarquía especial, la jerarquía de ser niño. La escuela no puede existir a menos que transforme en niños a aquéllos a quienes se dirije; el modo de existencia propio de la escuela no puede imponerse más que a criaturas que sean consideradas particulares: ellas formarán la categoría de los niños (5). En una palabra, la infancia, tal como la conocemos en la actualidad, tal como la caracterizamos en la actualidad, es una consecuencia de la escolaridad, más aún, de la escolaridad obligatoria y prolongada.

Pero esta infancia así establecida es una creación artificial ya que durante siglos el joven había vivido en medio de los adultos, participando en su experiencia, en sus trabajos y en sus alegrías; se formaba sin sentirlo, con mucho menos desgaste, con muchas menos penas, en contacto con la vida cotidiana. Es una creación empobrecedora ya que se tendería a que el niño no tuviera relaciones, por lo menos relaciones normales y consideradas educativas, más que con un solo género bastante insólito de personas mayores: las que han sido consagradas como docentes. Es una creación peligrosa porque este niño que se ha querido poner al abrigo de los conflictos del mundo, paga esos años de seguridad, o al menos de relativa tranquilidad con su inexperiencia y su inmadurez, hasta el punto que incluso los estudiantes llegan a comportarse como pequeños alumnos.

La escuela de la sumisión

En realidad, lo que realmente busca este método, es el modo de someterse al niño. Subordinación del alumno, debilidad propiciada a la vez por su estatuto discriminatorio y por el funcionamiento propio del sistema escolar: «El ser que necesita la escuela como cliente, no posee ni la independencia ni los motivos necesarios para crecer por sí mismo.» (6).

(5) *Ibid., p. 56.*
(6) *Ibid., p. 171.*

Está sometido al juicio de otro, otro que va a determinar lo que él debe aprender, en qué momento debe aprenderlo, y que se considera habilitado para evaluar si ha logrado aprenderlo. Es otro el que ha elaborado el programa; al alumno no le queda más que absorber lo que se ha preparado para él, y en la misma forma en que ha sido preparado, el único papel que le cabe es el de consumidor, con toda la pasividad y la inercia que este término implica. El maestro ordena, los alumnos obedecen y de esta manera comprenden la jerarquía, el respeto y el orden, en todo el sentido de esta palabra; la escuela es el lugar donde se los habrá acostumbrado a soportar las cosas desagradables sin quejarse y sin emitir críticas.

No existe un ámbito preservado

El maestro se siente investido de un poder ilimitado, todavía más como dominación espiritual que como derecho material. El drama consiste en que cuanto más en serio se toma su tarea, más se considera encargado de cumplir una auténtica misión; se convence de que no sólo debe desempeñar el rol de maestro, sino además una función de ayuda, de consejo, de director de conciencias, y finalmente llega a creerse terapeuta. Por supuesto, se arroga el derecho de penetrar incluso en los secretos de la vida privada de sus alumnos; considera que es su deber influir sobre su existencia; total frente a esta pujanza investigadora, el alumno no puede contar con ningún tipo de protección. La escuela sueña con una formación «totalitaria» (7) y hacia ella se encamina como llevada por su propio peso.

Así pues, la escuela esclaviza más el espíritu que la familia, el ejército y los medios de comunicación masiva, lo cual se debe a su carácter sistemático y organizado, ya que, además, es «una esclavitud donde nada queda librado al azar» (8). La iniciativa personal, la capacidad y el placer de asumir responsabilidades, de actuar y de pensar por sí mismo, de crecer y de regir el propio crecimiento son incompatibles con el sistema escolar.

En suma, la asistencia a la escuela y la costumbre de la disciplina escolar sólo pueden conducir a una

(7) Illich, ibid., p. 88.
(8) Ibid., p. 84.

actitud: el «servilismo» (9). Pues por este mismo y único entrenamiento se pliega al individuo «al respeto silencioso ante la rutina de la escolaridad, a la monotonía de la oficina, al respeto por el reloj y los horarios» (10). El hecho de haber estado sometido durante años al modo de vida escolar, de haber «aprendido a callarse en la escuela», de haberse acostumbrado a «pretender los favores del burócrata que preside» (11), constituye la mejor garantía para los futuros empleadores de que el individuo se abstendrá de toda «empresa de subversión contra el orden establecido» (12).

Contestatarios sumamente dóciles

Inmediatamente se replicará a Illich que las universidades constituyen precisamente el lugar donde el cuestionamiento de la sociedad adquiere mayor vitalidad, incluso a veces la mayor violencia. Illich sostiene que para el orden establecido esos no son adversarios muy peligrosos, ya que «la universidad sólo acuerda la libertad (de la contestación) a los que antes han sido iniciados» (13), a los que ella misma ha formado, es decir, ha despojado de iniciativa y de responsabilidad. Ellos representan una comedia, aligeran su conciencia destrozada, pero son totalmente incapaces de llevar su crítica hasta el punto en que se transformaría en acción revolucionaria.

2. Acerca del posible aprovechamiento de Illich y de sus límites

La escuela, tal como nos la presenta Illich, es siempre la escuela tal cual es o tal como corre el riesgo de ser si se deja absorber completamente por las tendencias más conservadoras que contiene en su seno. Es la escuela cerrada en su etapa más reaccionaria, una escuela que ignora, que quiere ignorar, que tiene necesidad de ignorar el aporte en muchos aspectos

(9) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 112.*
(10) *Ibíd., p. 142.*
(11) *Illich:* La convivialité, *p. 95.*
(12) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 121.*
(13) *Illich:* Une société sans école, *p. 69.*

progresista de los siglos XIX y XX, desde Montessori a Oury, y mucho más aún, las direcciones tomadas por la pedagogía socialista. El interés que Illich presenta para nosotros estriba en habernos advertido de los peligros que corre nuestra escuela si se abandona a los intereses conservadores, si queda librada a la ideología dominante. Nuestra escuela debe transformarse de una manera radical para escapar a los peligros que Illich renuncia con razón.

Pero el terrible límite de Illich es que niega a la escuela la posibilidad de operar ese cambio que él mismo reclama, y ello porque la propia escolaridad no ve los elementos de renovación que ya están funcionando, y fuera del ámbito escolar percibe todavía menos las fuerzas capaces de conducir a una revolución de nuestra sociedad y de su pedagogía.

La educación permanente no destruye la escuela

Illich considera como algo evidente la incompatibilidad radical que existe entre la escuela y la educación permanente. Afirma que desde el momento en que existe la escuela, ésta reclama un monopolio absoluto e imposibilita, desvalorizándolo, todo intento de instrucción que pudiese cumplirse fuera de ella, tanto la educación de los autodidactas como la de los adultos. La escuela «tiende a hacer de toda educación extra-escolar un accidente, cuando no un verdadero atentado contra su legitimidad» (14). En realidad, para vencerla con mayor facilidad, Illich inmoviliza a la escuela reduciéndola al estado en que se encontraba antes del gran desarrollo de la educación permanente, estado en que ya no se encuentra en la actualidad.

Es cierto —y ésta sería la parte de verdad de Illich— que la educación permanente conduce a la escuela a un profundo cambio, e Illich puede ser leído como un aviso de que ese cambio debe llevarse hasta el punto en que un mismo sistema integre también la educación de los que ya no están escolarizados o de los que no lo han estado nunca. Esta renovación, por el momento, no está más que bosquejada, pero no puede negarse que exista, y mucho menos plantearla desde el comienzo como inconciliable con la escolarización.

(14) Illich: Libérer l'avenir, *p. 118.*

Las mixtificaciones que circulan

Por esta razón, Illich participa en ciertas mixtificaciones de moda, y por lo demás reaccionarias: se pasa por alto que la educación de los adultos se desarrolla de manera tanto más eficaz cuanto mejor haya sido el papel desempeñado por la escuela, y que los interesados han adquirido allí con la mayor prontitud el dominio de las estructuras complejas del pensamiento. La formación permanente no se opone a la formación inicial, no la excluye, todo lo contrario, puede ir más lejos si cuenta con un apoyo más adecuado sobre la formación inicial. De lo contrario se convierte en un señuelo, se trata simplemente de ocultar a los pobres que sus hijos son excluidos de las escuelas a cambio de la promesa de que mañana se afeitará gratis y que se los formará realmente cuando sean grandes, más tarde, siempre más tarde...

Una escuela eternizadora

Illich nos presenta la escuela como un universo cerrado, recinto separado del mundo, aislado en su pureza ficticia, lo cual le permite indignarse con facilidad viendo que pretende formar alumnos para lo real apartándolos de la realidad. Nos presenta como elemento constitutivo de la escuela el hecho de que los alumnos no tengan ningún derecho, que no puedan tener ninguna iniciativa y que jamás pongan en práctica su responsabilidad. Poder ilimitado del maestro y dependencia humillada de los alumnos. La escuela sería, al mismo tiempo, el lugar donde de manera necesaria y por la eternidad el niño se opone al adulto, no se define más que por su oposición al adulto, y no recibe en el reparto más que defectos e incompletitud, ya que el adulto se arroga todas las perfecciones.

Una vez más, para asegurarse un triunfo fácil, Illich inmoviliza a la escuela en su forma conservadora, que por otra parte es una forma caricaturesca. Partiendo de esto constata, lo cual es cierto, que en la actualidad una escuela de ese tipo no puede funcionar de manera válida, es decir, favorecer la evolución personal y colectiva de los alumnos, y quiere llegar a la conclusión del fin de la Escuela, de una escuela eterna, inmutable, que él condena como in-

mutable, cuando en realidad es él quien la ha planteado como tal. Pasa por alto la acción de todos los que han comenzado a crear comunicación entre el universo escolar y el universo de la vida cotidiana: investigaciones realizadas en el exterior, textos libres en los cuales el alumno informa sobre lo que vio, diario escolar redactado por los alumnos y que se difunde fuera de la escuela, cooperativa escolar. Y asimismo los que introducen en la escuela instituciones que aseguran autonomía y responsabilidad a los alumnos: reuniones generales donde los jóvenes se expresan y al mismo tiempo toman decisiones, donde el maestro busca un papel nuevo, donde aparece como un punto de apoyo sólido, en absoluto como un dictador.

Un pensamiento que inmoviliza todo cuanto toca

Ya hemos tenido ocasión de explicar en qué sentido nos parecen importantes estos intentos, y qué insatisfacciones subsisten a pesar de todo. No volveremos sobre ello. Pero de todos modos es preciso decir hasta qué punto la reflexión de Illich sobre la escuela desecha todo eso que generaba descripciones unilaterales, hasta qué punto es metafísica, por oposición a todo lo que toma en cuenta la reflexión histórica. Illich no se pregunta en ningún momento a qué se debe la dificultad que existe en la actualilidad para establecer el diálogo entre maestros y alumnos, cuando precisamente lo que define a la escuela frente a la TV y a otras formas llamadas de escuela paralela es la posibilidad constante de que el docente responda al alumno, y de responder a su respuesta, y así sucesivamente. En realidad, en nuestra época, la sociedad en crisis no puede ya presentar a los jóvenes una imagen lo suficientemente coherente y firme como para suscitar una comunicación viva. No se trata del fin de la escuela, sino del fin de *esta* escuela que *esta* sociedad ya no puede sostener.

Incluso en el hecho de no considerar ya las especialidades diferenciadas, sino la escuela en su conjunto, hay sin duda mucho de ingenuidad si se piensa que por sí misma será liberadora. Es fundamental tomar consciencia del modelado ideológico constante que realiza y de las tensiones presentes en las re-

laciones entre maestros y alumnos. Pero no menos ingenuidad, o más bien la misma ingenuidad, aunque en sentido inverso, hay en quien se niega a ver lo que hay de específico y de original en la acción de la escuela y, por el hecho de que hay que llegar a tiempo, la asimila sin más a la fábrica, puesto que a ella se apunta.

Segundo tema:

¿Existe el marxismo?

No se puede dejar de observar que Illich trata la pedagogía marxista a la ligera. La enseñanza politécnica no se toma en cuenta en ningún momento, ni siquiera para criticarla, cuando precisamente tiene por objeto unir el modo de vida escolar con el modo de vida productivo, producción de los jóvenes que se une a la producción de las masas: significa pues, escuela y relación con el mundo, o más bien puede decirse que precisamente por la escuela se constituye la relación con el mundo. Silencio con respecto a Makarenko que trata de coordinar la guía del maestro y la iniciativa de los alumnos; Illich prefiere declarar que los dos términos son irremisiblemente contradictorios. La escuela es un mundo en el que la jerarquía, la autoridad, tienen un lugar seguro. Makarenko se pregunta en qué condiciones esa autoridad puede no ser opresiva, y los factores pedagógicos puestos en juego remiten al sentido y a la función que adquiere, en dicha sociedad, la autoridad en sus diferentes estadios. Illich hace salir a escena un bloque enorme e irreductible, la Autoridad del docente, destinada desde siempre a aplastar la menor veleidad liberadora por parte de los educandos.

¿Y si se hiciera intervenir la escuela soviética?

Illich nos obliga a plantearnos dos tipos de preguntas: ¿conduce nuestra escuela a la pasividad y al servilismo? ¿Toda escuela conduce a la pasividad y al servilismo? Desde luego que en nuestra sociedad la escuela contiene fuerzas positivas y hay lucha de clases porque chocan con sus contrarias tanto en el interior de lo escolar como en el exterior.

La escuela soviética contemporánea, tal como aparece a través de las descripciones de Urie Bronfenbrenner, la conocida socióloga americana, bien podría haber aportado a nuestro autor elementos capaces de invertir la representación que él nos propone de lo escolar.

No cabe duda de que la escuela sigue siendo un lugar de competición y de que en ella hay una evaluación de resultados. Pero «la competición es algo que está presente en todos los aspectos de la actividad y de la conducta» (15), no sólo en lo que se acostumbra llamar resultados escolares, sino también en el deporte, en el trabajo manual, e incluso en el modo en que el alumno toma iniciativas en la vida cotidiana, en el modo de asumir sus responsabilidades cívicas, por ejemplo con respecto a los jóvenes que había «prohijado» en su escuela: juega con ellos, les enseña nuevos juegos, los ayuda en su trabajo, etcétera.

Precisamente esta extensión de la competición suprime su inconveniente fundamental: no se deja de lado a ningún niño, todos encuentran el ámbito en el que pueden afirmarse. Ya señalamos un intento semejante en la pedagogía institucional de Oury. Pero para que un intento de este tipo logre su objetivo, es preciso que el educador esté convencido y convenza a sus alumnos de que todos los sectores de la actividad poseen realmente el mismo valor, lo cual implica una sociedad que coloca al mismo nivel trabajo manual y trabajo intelectual, acordando también una consideración plena a las actividades del ciudadano.

Una escuela que no se repliegue sobre sí misma

Es una escuela, por cierto, pero eso no significa necesariamente que esté cerrada al mundo exterior: tal escuela es «prohijada» por tal fábrica o por tal oficina; los empleados o los obreros pasan una parte de su tiempo libre con «su» clase preparando actividades para «su» clase. Y al mismo tiempo, no sólo tal o cual adulto, a título individual, sino las instituciones adultas participan todos los días en la vida de la institución escolar.

(15) *Urie Bronfenbrenner:* Enfants russes, enfants américains, *p. 55.*

El educador desempeña un papel de guía, pero eso no significa de modo alguno que haya servilismo por parte de los educandos. Entre el uno y los otros se intercala el grupo, el «colectivo» de los alumnos, la clase, la escuela, colectivos extra-escolares. En un principio es el educador el que da forma al colectivo: al comenzar, él es el que fija los criterios, coordina los deseos y las actividades, y poco a poco el grupo comienza a vivir su propia vida, se hace dueño de sí, sin que ello signifique que se eche por la borda la experiencia de los mayores. «El trabajo toma la forma de una empresa elaborada por la totalidad de la clase.» Los responsables alumnos aprecian los resultados, son ellos los que buscan solución a las dificultades de trabajo o de conducta desde el momento en que emergen a la vida de la clase.

Puesto que hay una vida intensa y autónoma de grupo, el adulto puede trazar las líneas directrices de la acción sin forzar a los alumnos a una obediencia pasiva, y si es capaz de tales efectos se debe a que el grupo ha sido formado progresivamente. Con respecto a esto, Bronfenbrenner da un ejemplo típico: un alumno que descuida las matemáticas. Por sugerencia de los alumnos-monitores, toda la clase se reúne para discutir su caso. A él le parece que la cosa no es para tanto, pero el grupo no es de esa opinión. Se proponen y designan dos alumnos que cuidarán todos los días de que haga sus deberes y estudie sus lecciones. Y el jefe de clase llega a la conclusión: «Ellos nos dirán en qué momento estarás listo para trabajar solo.»

Hay en esto una síntesis notable de ayuda, de trabajo en común y de control que, por lo menos al principio, está lejos de responder a un deseo del interesado, y sin embargo es necesaria para su progreso. La conciliación es posible en una sociedad donde el grupo no se perciba como contrario al individuo, lo cual implicaría el riesgo de aplastar al individuo, sino como un medio que brinda apoyo y favorece el desarrollo, ya que el grupo escolar no puede adquirir esas virtudes más que por la formación que él mismo ha recibido del conjunto de grupos que se desarrollan en el país: he ahí lo que justifica la intervención del educador.

Los valores del grupo

La intensificación de la vida de grupo es a la vez adquisición progresiva de la autonomía de los alumnos con respecto al maestro y aprendizaje de la solidaridad. El sentido mismo de la colectividad, del colectivismo, del comunismo se pone en juego en el transcurrir cotidiano de la vida escolar.

La vida del grupo es lo que hace que la competición escolar (que acabamos de decir cómo y por qué puede extenderse a todos los demás ámbitos) pierda su carácter egoísta, considerando siempre su papel de estímulo y de advertencia frente a los resultados obtenidos. La competición tiene lugar entre los diversos colectivos (equipo, clase, escuela, ciudad, región) y no entre los individuos, por lo cual puede realizarse en unión en vez de tender al orgullo del individualismo. En gran número de ejemplos Bronfenbrenner muestra cómo los valores del grupo pasan a primer plano. Desde la guardería se habitúa a los niños no sólo a ayudarse mutuamente, sino también a intervenir en actividades colectivas. Incluso los juegos hacen referencia constante a la propiedad común: «Lo mío es nuestro, lo nuestro es mío.»

En el cuadro de honor —«¿Quién es el mejor?»— no figuran los nombres de alumnos individuales, sino los de los grupos o equipos: al grupo le corresponde el honor. Cuando se otorga una recompensa a un alumno, cosa que sucede con mucha frecuencia, el motivo de la misma se indica de la manera siguiente: «Tal alumno ayudó a tal otro, y gracias a esta ayuda mutua su equipo no se retrasó». De esta esta manera, todos los niños aprenden a unir su interés al de la colectividad de la que forman parte, al mismo tiempo que aprenden a formar parte de colectividades cada vez más amplias. Los resultados a los que puede aspirar dependen del nivel alcanzado por el conjunto. La colectividad de sus iguales es la encargada de educarlo, de criticarlo, de recompensarlo y, sobre todo, de brindarle apoyo en caso de desfallecimiento. A ella le corresponde abrir públicamente el debate, habiendo establecido lo que cada uno ha obtenido y lo que aún deja que desear.

No todo está resuelto

Ahí reside, para Bronfenbrenner, la dificultad, y se pregunta qué solución existiría en caso de que el camino elegido por el grupo se alejara del que preconiza el educador, en caso de que incluso se opusiera. Este autor se sentiría casi decepcionado si no se produjesen esas divergencias, y al mismo tiempo no ve la manera de que las mismas puedan reabsorberse.

No todo está resuelto, ni mucho menos. Pero al menos hemos tomado conocimiento de una vida que no tiene nada que ver con la estructura artificial y servil que Illich se complace en describir cuando habla de la escuela.

Escuela y socialismo

Esta unidad del niño con su grupo, esta unidad sucesiva y cada vez más amplia de los grupos entre sí, esta unidad de las esperanzas de la sociedad adulta y de los proyectos elaborados por los jóvenes, aunque aparezcan choques y contradicciones, aunque no sea posible vislumbrar que se alcancen todas, sólo son posibles en una sociedad donde la causa fundamental de las oposiciones ya haya sido superada, me refiero a la oposición de los individuos entre sí como consecuencia de la oposición de las clases entre sí. Esta debe ser, sin duda, la razón por la cual Illich prefiere no considerar ese aspecto. Illich no ve ni quiere ver más que individuos y al individuo-alumno. Advertimos aquí cómo, gracias a una vida de grupo coherente, el alumno escapa al sometimiento sin caer en el anarquismo.

Cuanto más penetrada esté la escuela por las influencias socialistas, tanto más se librará de las taras que denuncia Illich. No dejará, por tanto, de ser escuela. Se pueden comparar las descripciones precedentes con las que nos proporcionan Huteau y Lautrey sobre la vida escolar en Cuba: en cada clase, todas las semanas una asamblea de alumnos toma las decisiones relativas a la vida de la clase y confía en la acción del colectivo porque cada uno se toma a pecho el cumplimiento de las reglas elaboradas en común. En caso de que un niño encuentre dificultades, se esforzará por explicar al grupo los motivos

de su comportamiento a fin de que éste trate de buscar la solución. Al mismo tiempo se desarrolla una acción de los maestros que procuran orientar la discusión hacia una generalización del caso: hacer que los alumnos se expresen, pero evitando que uno de ellos se convierta en estrella, evitando que el grupo tome como centro, como blanco, a un alumno particular (16). Esto implica, sin duda, una nueva modalidad de intervención de los educadores.

¿Estamos amenazados por un exceso de escuela?

Al leer a Illich se tiene la impresión de que la amenaza más grave que se cierne, al menos en los países ricos e industrializados, es el crecimiento de la escuela, el subdesarrollo de la instrucción: habría exceso de alumnos, del mismo modo que habría exceso de coches.

En realidad, limitándonos al caso de Francia, nos sorprende —es lo menos que se puede decir— la extrema modestia que caracteriza a la extensión escolar. Según las estadísticas elaboradas sobre la promoción de 1965, el 1,5 por 100 de los reclutados no saben leer ni escribir; el 25 por 100 saben leer pero no tienen el certificado de estudios; el 51 por 100 tiene el certificado de estudios como único diploma; el 11 por 100 son titulares del BEPC (*) o de otro título equivalente; el 11 por 100 hicieron el bachillerato o un nivel superior. ¿Cómo es posible afirmar, pues, que el riesgo mayor es el de la saturación?

Tercer tema:

¿Supo comprender Illich el rechazo de los jóvenes

Es cierto que el éxito de Illich, el gran éxito que tuvo junto con sus seguidores, especialmente en Francia, es testimonio de una convergencia entre las críticas que dirige a la escuela y las acusaciones hechas habitualmente por los interesados y por otras personas contra el sistema escolar.

(16) *Huteau y Lautrey:* L'éducation à Cuba, *p. 123.*
(*) *BEPC - Diploma de Estudios de Primer Ciclo.* (Nota del editor.)

De ahí la necesidad de describir, de descifrar las formas que adoptan los rechazos de los jóvenes, de buscar la significación profunda de los mismos. Se trata de no considerarlos ni como cantidades despreciables, ni de tomarlos al pie de la letra como si fuese evidente que contenido latente y contenido manifiesto no son sino una misma cosa.

El rechazo de la escuela entre tantos alumnos de liceo y estudiantes no debe considerarse solamente como rechazo de la escuela, sino como rechazo de la inserción social. Es natural que ese rechazo se vuelque contra la institución que los jóvenes conocen mejor, cuyo peso y cuyos vicios experimentan de manera directa. Pero en realidad, lo que está en juego es mucho más importante: la juventud pregunta, nos pregunta, si la escuela le ayudará a prepararse para ocupar un lugar en una sociedad que tendrá necesidad de ella, que recurrirá a ella dándole ocasión le explayar los recursos de que se siente portadora.

Oposición de clases, oposición de generaciones

Un rechazo de este tipo se presta a graves mixtificaciones, y en especial a la que hace Illich, ya que se presenta como una oposición de generaciones, sin relación con la oposición de clases e incluso inconciliable con ella: en el momento en que los jóvenes toman consciencia de que existen conflictos, no es difícil de entender que sientan como conflicto fundamental el que los opone a sus padres, a sus maestros, a los adultos. Son muchos los que se empeñan en inmovilizarlos en esta primera ilusión.

Tiene, pues, gran importancia hacerles tomar consciencia de que en realidad la juventud no constituye en absoluto una clase homogénea y que ni siquiera su resistencia a la sociedad establecida basta para unificarla. Ello implica capacidad para mostrar que en realidad esta resistencia cobra formas muy diferentes de acuerdo con las clases sociales a las que pertenezcan los jóvenes. De ello se darán dos ejemplos.

La cultura adolescente desempeña muchos papeles

Nos dejamos llevar fácilmente por las apariencias y los jóvenes parecen uniformarse porque, en todos los medios, siguen los mismos modelos y modalida-

des parecidas en cuanto a su manera de vestir, los discos que escuchan, las revistas que leen. Chamboredon explica todo lo que hay de ficticio en este primer aspecto. En realidad, entre los jóvenes de las clases superiores, esta cultura, que nos complacemos en llamar adolescente, compite con la cultura erudita, ellos no se la atribuyen más que como «intermedia», «temporal», y a sabiendas de que se trata de una moda que sólo durará algún tiempo, sin tomarla demasiado en serio. Los otros, por el contrario, no tienen otra cosa y se entregan a ella a fondo (17).

En su gran encuesta sobre los estudiantes de liceo, G. Vincent muestra de manera muy oportuna que cuando se analizan estas reacciones de rechazo se advierten dos tendencias: los jóvenes provinentes de medios favorecidos tienen tendencia a declarar que la sociedad es «absurda», mientras que los que provienen de medios más modestos la encuentran «injusta» (18). Donde se advierte no sólo una diferencia de enfoque, sino sobre todo que los «desfavorecidos» son los llamados a emprender la dirección de la lucha ya que al menos entrevén posibilidades de combatir contra lo que es injusticia; los demás corren el riesgo de encontrar placer, aunque sólo sea de manera provisoria, en un mundo cuya falta de sentido no podría ser vencida por fuerza alguna.

Al parecer, también hay una gran parte de malentendido en la convergencia, de la cual algunos se felicitan, entre los temas illichianos y las actitudes «contestatarias» de los jóvenes: los jóvenes más lúcidos —y no es por azar que pertenezcan en su mayoría a los medios no favorecidos socialmente— no se dejan convencer ni por la propaganda que presenta a la sociedad como inaccesible a todo progreso, ni por el espejismo de que el hecho de ser jóvenes en el mismo momento basta para borrar diferencias y discriminaciones.

(17) *Chamboredon, en Darras:* Le partage des bénéfices, *p. 171.*

(18) *G. Vincent:* Le peuple lycéen, *p. 273.*

Cuarto tema:

La extensión de la enseñanza: ¿progreso o condena?

Illich nos explica que cuanto más se desarrolla la enseñanza, tanto más esperamos de ella un desarrollo aún mayor; un joven ha asistido a la escuela, toma más consciencia de la necesidad de ampliar sus estudios, les toma gusto, y su rencor será tanto más profundo si debe abandonarlos antes de tiempo. Así pues, la escuela suscita ambiciones, ante todo la ambición misma de la escolaridad: «Cuanto más se acostumbra un ser a esta droga de la escolaridad, más sufre si tiene que renunciar a ella» (19).

Illich no vislumbra ni por un instante que esta ambición pueda contar con medios para su satisfacción, en ningún momento mira hacia el país donde se han hecho esfuerzos en esta dirección. Su afirmación obstinada es que necesariamente se verá burlada. Se empeña en repetir que en todos los casos y de cualquier manera subsistirá la misma desproporción entre los que ambicionan entrar en la universidad y los que ésta podrá acoger; el deseo de instruirse más se condena por insensato, se convierte en el modelo mismo de los deseos insensatos porque no conoce límite y lanza a los hombres a un ascenso sin fin. El hecho de que esta búsqueda, esta inquietud, este rebasamiento incesante de los límites anteriormente asignados pueda tener un valor creador, es un tema que no encuentra eco alguno en el mundo de Illich: sería necesario reconocer positividad al deseo de saber más, de comprender mejor, de actuar con mayor lucidez.

¿La escuela puede intensificar a la vez la lucha de clases...

Hay un momento notable en el que Illich declara que «la importancia concedida a la enseñanza ha aumentado la lucha de clases» (20). Por una vez estamos enteramente de acuerdo con nuestro autor, pero con la sola condición de dar a su frase una significación opuesta a la que para él toma en su contexto:

(19) Illich: Libérer l'avenir, *p. 163.*
(20) Ibid., p. 123.

para nosotros, es el elogio más hermoso que pudiera dirigirse a la escuela, ya que significa que los proletarios instruidos están mejor armados para combatir y han adquirido una voluntad más firme de hacerlo.

Para Illich pretender esto lleva a la condenación de la escuela, pues al darse cuenta de que la enseñanza, y precisamente la que se imparte en la actualidad en nuestras escuelas, contribuye a la intensificación de la lucha de clases, llega a la conclusión de que es preciso renunciar a este tipo de enseñanza si se quiere, como él lo hace, que los explotados renuncien a la lucha.

... y preparar para el servilismo?

Puede parecer una contradicción sorprendente que la escuela haya sido presentada como el lugar de aprendizaje y de la obediencia servil y al mismo tiempo como el mejor medio para impulsar a la rebelión. Lo que sucede es que para Illich, como para todos los que desconocen la lucha de clases, la rebelión es tan inútil y estéril como la pasividad resignada. Illich no se cansa de repetir que el único resultado que se puede esperar de la lucha de clases, una vez que se generaliza, es el fascismo, la contra-violencia, la violencia represiva, que se levantan frente a la violencia de las reivindicaciones. A esto Illich no le ve ninguna otra salida: «Unicamente la fuerza permitirá controlar las rebeliones nacidas de esta esperanza frustrada» (21).

Es fundamental comprender que se trata del mismo hombre que declara que la esperanza del proletariado está destinada a verse frustrada siempre y que en consecuencia exhorta a cesar toda acción, despreciando el elemento creativo incluido en dicha acción, del mismo hombre que desea la desaparición de la escuela.

El hecho de que los marginados de la enseñanza se sientan dominados por la minoría privilegiada que sigue firme en el sistema escolar, y de una manera más directa, el hecho de que encuentren dificultades para colocarse en el mercado del trabajo, no hace que Illich vislumbre en ningún momento que esas

(21) Illich: ibíd., p. 118.

pruebas puedan desempeñar un papel positivo en el combate político de conjunto. Aferrándose a la más pura tradición conservadora, sólo ve «resentimiento» (22) en el descontento de los pobres, de los que se ven obligados a trabajar cuando otros muchachos de su edad están todavía en la escuela; o si no «amargura» (23) por parte de aquéllos que se ven rechazados de la escuela cuando ya han conocido sus encantos; o incluso sentimiento de «inferioridad», y nos dice que es más «cruel» en el caso de los que deben abandonar al cabo de siete años de escolaridad que en el de aquéllos que sólo han asistido tres años a la escuela (24). Bajo una apariencia modernista, Illich se une al largo cortejo de los que no se cansaron nunca de lamentar que al dar al pueblo un poco de instrucción no se lograba más que excitar sus deseos, suscitar sus rencores, enardecer sus reivindicaciones.

Y ya en 1850 Montalembert ponía en guardia a sus amigos: la instrucción pública «crea necesidades ficticias que es imposible satisfacer; fomenta una multitud enorme de vanidades y de codicias cuya presión aplasta a la sociedad».

Esta adhesión de Illich al conservadurismo secular constituye para nosotros la prueba de que si no se comprende la lucha de clases, de que si no se da valor a la lucha de clases no se puede ser capaz de comprender el papel, el valor de la escuela, y mucho menos la metamorfosis que debe sufrir.

(22) *Illich*: Une société sans école, *p. 55.*
(23) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 123.*
(24) *Illich: ibíd., p. 163.*

2

Baudelot-Establet ¿Transforma la escuela a los alumnos en pobres seres privados de realidad?

Primer tema:

Niños modelos

Baudelot-Establet denuncian «el mito de la infancia», el mito burgués en el que el niño, al ser lo opuesto al adulto, se convierte en un ser «in-acabado, a-político, a-sexuado, i-rresponsable» (1).

Este mito pretende —e incluso consiste en— crear un ser bautizado con el nombre de niño, caracterizado por el hecho de que no se lo toma en serio, de que no se le acuerdan derechos ni responsabilidades.

Es evidente que aquí se hace referencia a la psicología del niño, la psicología genética tal como se constituyó después de Claparède.

El niño de Claparède está encerrado, sin duda, dentro de estrechos límites, bloqueado en un modo de vida a la vez protegido e inconsistente, evidente transposición del modo de vida de los hijos de la burguesía. Para distinguirlo mejor del adulto, Claparède hace de él un ser aparte, al margen de la acción, al margen del mundo. Para oponerlo mejor al mundo de los mayores, se lo presenta como un ser dedicado por entero al juego. «Por definición podría decirse que un niño es un ser que sólo se interesa

(1) *Baudelot-Establet:* L'école capitaliste en France, *página 253.*

por el juego»; más aún, el juego estaría destinado a compensar la incapacidad del niño «para interesarse por las realidades de la vida» (2).

Una etapa necesaria

Y sin embargo, en un momento determinado de la historia de la sociedad y de la educación, el hecho de situar al niño dentro de su singularidad constituyó un progreso fundamental. Fue importantísimo comprenderlo dentro de su fisonomía propia para que ya no se lo evaluara por referencia constante a la edad adulta, para que ya no se lo asimilara ni se lo confundiera con la edad adulta. Una vez que pudieron ponerse al descubierto sus cualidades específicas, la psicología genética puso en claro lo que la infancia posee de original y de inimitable. Esto descartó las comparaciones con los mayores en las que los jóvenes se definían siempre en términos de insuficiencia, de déficit.

No cabe duda de que hay algo de rebuscado, de burguesamente amanerado en el niño visto por Claparède. Sin embargo, es importante evaluar el progreso de este «mito de la infancia» tal como se expresa, para tomar un ejemplo entre cien, en Le Play: «La inclinación constante hacia el mal es habitual incluso entre los hijos de padres sumamente virtuosos.» De esta afirmación se extraen las siguientes consecuencias educativas: «El objetivo primordial de la educación es domeñar estas inclinaciones viciosas de la infancia... la juventud debe aceptar con docilidad la educación que domeñe el vicio original y la ignorancia.» (3).

En la actualidad, el verdadero problema de una psicología progresista es mantener esta experiencia del genetismo, ante todo la afirmación de una coherencia, de un equilibrio propios de la juventud, restableciendo el vínculo entre el universo del niño y el dominio de los adultos, el dominio donde los adultos se afanan por realizar actos capaces de modelar, de transformar lo dado, comprendido el modo de vida del niño.

(2) *Claparède:* Le développement mental, *pp. 175 y 188.*
(3) *Le Play*: La réforme sociale en France, *t. I, § 28.*

Pero lo que tememos es que nuestros autores, lejos de superar a Claparède, nos hagan retroceder a una etapa anterior a Claparède. Las insuficiencias del niño, tal como nos las pinta la psicología burguesa, sólo tendrían una causa: el niño es «improductivo», se le «ahorra el trabajo productivo» (4). Este es el motivo de que Baudelot-Establet sostengan que «la única condición para hacer salir a los niños de la infancia» sería «asociar con la mayor prontitud el trabajo productivo y la educación» (5). ¿No significaría esto igualar a la juventud con la edad adulta y de una manera tan mecánica que se negarían las peculiaridades propias de aquélla?

Es justo reclamar para el niño derechos que Claparède se vio obligado a desconocer. Pero lo que aquí nos preocupa es que no exista más que un tipo de derechos, exactamente los mismos para los jóvenes que para los adultos —y un solo camino para afirmar esos derechos: si los niños están privados de derechos es porque se los sustrae a las tareas de producción— y que los derechos en cuestión sean «los derechos conquistados por los trabajadores» (6). Nuestros autores llegan a olvidar todo lo que la psicología nos ha enseñado de valioso, a pesar de todo, sobre la especificidad de las edades; la infancia queda despojada de su personalidad; y por lo tanto se creen autorizados a trasponer punto por punto los problemas de la fábrica a la escuela, a copiar el trabajo del niño del trabajo de la fábrica, la escuela de la fábrica, es decir, por último, absorber la escuela en la fábrica. Niegan la psicología del niño para poder negar la escuela como lugar específico de formación.

H. Wallon abrió un camino mucho más real al mostrar que existía una fuerza de afirmación propia de la juventud, que no está apartada del mundo adulto pero que, aun siendo diferente, prepara para él. A la vez «cada etapa funcional de la infancia debe describirse por sí misma, dentro del conjunto global de sus condiciones actuales» y es preciso no perder de

(4) *Baudelot-Establet: ibid., pp. 253 y 254.*
(5) *Ipid., p. 305.*
(6) *Ibid., p. 254.*

vista que es «un eslabón» inseparable de un conjunto que ella anuncia (7).

Segundo tema:

La relación teoría-práctica

Nos encontramos ahora en mejores condiciones para comprender cómo se plantean, para Baudelot-Establet, las relaciones entre teoría y práctica y lo que para ellos constituye el fracaso de nuestra escuela, no ya en relación con la diferenciación de las secciones, sino en su totalidad.

No es cuestión de refutar que la escuela, tanto en sus estructuras como en los contenidos que transmite está marcada por la ideología dominante, la imposición de la clase dominante. ¿Pero acaso no es evidente además que se justifica como lugar donde se transmiten conocimientos exactos, donde se elabora un saber objetivo, el mismo que se adaptará a las exigencias técnicas?

Todo es vanidad...

Contra esto sostendrán Baudelot-Establet que «*todas* (subrayado en el texto) las prácticas escolares (son) prácticas de inculcación ideológica» (8); se niegan a trazar límite alguno entre la instrucción cívica, por ejemplo, donde se reflejan de manera directa los intereses de la clase privilegiada, y la física que, sin embargo, parece relacionarse con la realidad del mundo, o el diseño industrial cuya vinculación con el funcionamiento de nuestras máquinas parece indiscutiblemente directo.

Todas las experiencias escolares están para ellos en oposición absoluta con el verdadero poder-hacer que ellos definen como un «uso productivo» que consiste tanto en «la aplicación a la producción material» como en «la búsqueda de nuevos conocimientos», productividad intelectual como, por ejemplo, la elaboración de un libro en el cual los alumnos expre-

(7) *Wallon*: Les origines de la pensée chez l'enfant, *t. 2, p. 423.* (Trad. cast., *Buenos Aires.* Lautaro, *1965.)*
(8) Baudelot-Establet: ibid., p. 277.

sarían sus respectivas posiciones (9). Por el contrario, la escuela se presenta como el lugar donde los conocimientos transmitidos no desembocan jamás en la elaboración de un saber auténtico, puesto que no son «utilizados más que dentro del marco de problemas ficticios, fabricados en el interior mismo de la práctica escolar y teniendo presentes sus objetivos: calificar, clasificar, sancionar a los individuos» (10).

... *Puesto que la escuela no es una fábrica*

La razón de ello es que no pueden arraigar en la realidad de un trabajo productivo porque «la escuela no mantiene vínculos orgánicos con la producción, los niños no van a trabajar media jornada en la fábrica vecina, una escuela no monta una pequeña unidad de producción que tenga relaciones con otras unidades de producción» (11).

Esta separación entre las modalidades escolares y la práctica es total según nuestros autores, marca cada momento de la vida en la escuela, constituye la esencia misma de nuestra escuela; ellos afirman que la misma aniquila todo lo que hay de objetividad en los conocimientos que la escuela permite adquirir, reduce a nada toda la positividad que podría esperarse de la escuela: «Todos los contenidos de escolarización se enseñan de la misma manera, como habilidades escolares.» (12), y por consiguiente, «todo lo que pasa en la escuela pertenece al orden de lo imaginario» (13.

¿Cuándo existió la escuela de Baudelot-Establet?

Es innegable que existe una amenaza constante de que la institución escolar se plantee como un recinto separado del mundo exterior, como un lugar cerrado, preservado del mundo. Peligro de ceder a la tentación de constituirse en una fortaleza de pureza y de regularidad esforzándose por detener toda incursión de hechos caóticos y corrompidos. La escuela se complace entonces en funcionar según sus

(9) *Ibíd., p. 278.*
(10) *Ibíd., p. 278.*
(11) *Ibíd., p. 254.*
(12) *Ibíd., p. 277.*
(13) *Ibíd., p. 254.*

propias reglas, que aspira a que sean lo más diferentes posible de lo que sucede en la vida cotidiana. Su modelo es el Colegio de los Jesuitas del siglo XVII, construido totalmente como teatro de la latinidad, precisamente en una sociedad que no es la de la latinidad; y allí se exhorta a los jóvenes contemporáneos de Luis XIV a interpretar una y otra vez la rivalidad entre romanos y cartagineses.

No se negará que este pasado sigue agobiando a nuestra escuela, de ahí la tendencia a dar preferencia a los conocimientos que permiten funcionar con más facilidad a la maquinaria escolar, es decir, los que autorizan de la manera más fácil a «calificar, clasificar, sancionar», dividir a partir de los conocimientos en vez de interrogarse sobre el grado de realidad de esos conocimientos. Por ejemplo, el dictado ocupa un lugar considerable dentro de nuestro ciclo primario; la expresión creadora se ve reducida a una cantidad insuficiente. Y esto no deja de tener relación, por cierto, con la facilidad, al menos aparente, con que se pueden contar las faltas en un dictado, frente a la dificultad casi insalvable que representa la justificación de una nota atribuida a un texto libre. Y por extraña casualidad, precisamente el dictado es uno de los ejercicios más discriminatorios desde el punto de vista del origen social de los alumnos. El sistema de calificaciones escolares, dando preponderancia a los ejercicios formales, se vuelve indudablemente en contra de las clases desfavorecidas.

En cuanto al trabajo manual y a la tecnología, no cabe duda de que el lugar que les está reservado es sumamente restringido y que la mayoría de los casos se desarrollan en un mundo abstracto; se ciñen a los ejercicios escolares tradicionales, están absorbidos por los hábitos escolares, en vez de constituir elementos de renovación de lo escolar.

¿Somos acaso jesuitas del siglo XVII?

Pero el Colegio de Jesuitas del siglo XVII sólo podía funcionar con la condición de que se desterraran de él los conocimientos que guardan relación con el mundo exterior, que se aplican al mundo exterior y que, por lo tanto, exigen que se elaboren las técnicas de aplicación. De ahí que se hayan pues-

to entre paréntesis las matemáticas, las ciencias, la geografía, la historia contemporánea, la literatura contemporánea, y que se haya concedido una importancia tan desmesurada a la antigüedad, a las lenguas antiguas y la parodia constante de las instituciones romanas. Los colegios de jesuitas se establecieron para una clientela determinada que no tenía necesidad de prepararse para una profesión.

Esta es la razón de que se hayan manifestado literalmente absurdos a medida que fue penetrando en ellos una burguesía deseosa de afirmarse por el ejercicio de las profesiones.

En la actualidad resultan cada vez menos posibles las exclusiones, las interdicciones que caracterizaban a la escuela tradicional; el progreso de las ciencias y de las artes, las necesidades de la industrialización, la realidad de que a pesar de todo la escuela ha dejado de ser un monopolio exclusivo de la clase privilegiada —junto con el progreso de la consciencia política en los educadores y en los educandos— llevan a la escuela, la obligan, a establecer vinculaciones entre lo que enseña y los problemas que acucian nuestro vivir. La escuela no tiene más remedio que dar cabida a los conocimientos técnicos y generales que tienen que ver con la realidad contemporánea, y eso de buen o de mal grado, tanto si la clase dominante se resigna a ello, como si se opone o como si libra una batalla en la retaguardia a favor del escepticismo o del silencio; y dar cabida también a aquellos otros conocimientos que de manera simultánea apelen a esta realidad, exijan una relación con esta realidad y una atención a la misma; y esto tanto en lo que se refiere a la física como a la geografía.

Somos los primeros en reconocer que este movimiento tendente a crear un vínculo entre la teoría y la práctica resulta del todo insuficiente, radicalmente insuficiente; consideramos asimismo que no se podrá llevar a cabo si no es por medio de una conmoción de las estructuras sociales, pues cada día se muestra menos conciliable con la división de la sociedad en clases, es decir, con la desvalorización de los oficios.

Baudelot-Establet, sin embargo, presentan la separación de la escuela y el mundo, la no aplicación de los conocimientos escolares al mundo —y por lo tanto al alumno desarmado frente al mundo— como la definición constrictiva e insuperable de la escuela. En consecuencia, no se habría hecho nada en el ámbito escolar y no podrá hacerse nada antes de la revolución y la revolución habrá de estallar como un trueno, sin relación ni vinculación alguna con lo que existía antes de ella.

Una vez más nos invade el temor de que se imposibilite todo compromiso efectivo, que sólo puede llevarse a cabo apoyándose en el movimiento real de la escuela, en su empeño real, y esto justamente para propiciar unos resultados revolucionarios. Una vez más se considera como destino desesperado y desesperante lo que sólo es un riesgo de la escuela, riesgo contra el que es difícil luchar, sin lugar a dudas, pero no imposible, pues esta lucha por abrir la escuela al mundo, se articula en la práctica en una avanzada que ya se encuentra en marcha en el ámbito escolar, y que es una consecuencia, un reflejo de los progresos realizados por el proletariado en su presencia en el mundo, es decir, finalmente, en la lucha de clases.

No sólo la producción en sentido industrial, sino también la producción intelectual estaría totalmente ausente de nuestra escuela. Baudelot-Establet afirman que la búsqueda de conocimientos nuevos, la producción de algo semejante a un libro, constituyen metas absolutamente incompatibles con nuestro sistema escolar, cuya única preocupación reside en las notas y en las calificaciones.

El conjunto de ensayos de la pedagogía contemporánea (14), no obstante sus puntos débiles e incluso sus desviaciones, no obstante las desviaciones que nuestra sociedad debió introducir en ella necesariamente, ¿no merece ser tomado en cuenta? Indudablemente es ingenuo pensar que todo ejercicio de matemáticas desarrolla el espíritu crítico, que toda experiencia física libra de la superstición, que cada redacción se constituirá de inmediato para el alum-

(14) Examinaremos a Freinet y lo que de él dicen nuestros autores en la conclusión de esta segunda parte.

no en un medio para comprenderse mejor y para comprender mejor el mundo. Pero el hecho de sostener que todos esos ejercicios, todos esos conocimientos, son irreales e inmejorables no significa dejar atrás la ingenuidad, sino más bien remplazarla por la ingenuidad inversa. En los dos casos se elude el problema pedagógico: ¿cómo apoyarse en la realidad de la enseñanza para transformarla? ¿En qué condiciones la enseñanza de la ciencia se transforma en el antídoto de la magia? Este es el problema que planteará Gramsci.

Baudelot-Establet nos presentan una escuela pervertida, que se reduce a su perversión, metida en una senda que la alejará cada vez más de la meta a alcanzar cuanto más se adentre en ella. La escuela tradicional no vale nada; el aporte de las pedagogías nuevas no vale nada.

Por nuestra parte, pensamos que en nuestra escuela todo debe transformarse, pero no debe rechazarse todo. Mejor dicho, la única manera de transformar es no rechazar, sino encontrar apoyo en el movimiento ya existente. El inmovilismo no puede encontrar mejor aliado que el intento de un cambio total. Dentro de lo escandaloso, íntimamente imbricado con lo escandaloso, ya existen realizaciones y por tanto es posible emprender una lucha para desarrollarlas. Lucha revolucionaria, lo cual no significa que no se haya realizado hasta el momento nada valioso. Según la fórmula de Marx, la acción revolucionaria no puede existir a menos que sea la expresión finalmente clara de la acción ya emprendida, ya efectiva. «No hacemos más que mostrar al mundo por qué lucha en realidad.» (15).

Apertura

Baudelot-Establet afirman que «esta separación material de las prácticas escolares y las prácticas productivas (de la teoría y de la práctica) es uno de los efectos de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual» (16). Asimismo, parecen poner una frente a otra dos formas completamente heterogéneas de trabajo, sin comunicaciones entre sí, sin acción posible de la una sobre la otra. Nosotros diríamos

(15) K. Marx: Carta a Ruge.
(16) Baudelot-Establet: ibid., p. 278.

más bien que la dificultad extrema en que se debate la escuela para unir la teoría a la práctica remite a la situación explotada del proletariado, a la clase encargada de la práctica, al ghetto en el cual nuestra sociedad pretende encerrarla, pero también a todas las luchas del proletariado para que le reconozcan un derecho a la existencia. Esto no tendrá fin dentro de nuestra sociedad, pero su balance no es nulo, ni siquiera en nuestra sociedad.

Tercer tema:

¿Qué es escuela politécnica?

Lo que se cuestiona, a fin de cuentas, es la naturaleza de la escuela politécnica. Para Baudelot-Establet, el hecho de que nuestra escuela no esté directamente vinculada a la producción, el hecho de que el niño tenga esa categoría particular de ser todavía no productivo, es suficiente para tachar de nulos, incluso, los conocimientos objetivamente valiosos que se enseñan. Es decir, que la escuela politécnica se considera aquí como lo absolutamente opuesto a la escuela burguesa y no como su prolongación dialéctica y revolucionaria. No insisten más que en la ruptura, se dejan de lado toda continuidad. A esto se debe que al leerlos, tengamos la sensación de que no existe vínculo alguno entre nuestra escuela y la escuela ligada a la producción, de que el enfrentamiento con la escuela politécnica pulveriza literalmente a nuestra escuela.

Este juicio sobre la escuela capitalista en Francia lo hacen en nombre de la escuela politécnica china, y por lo tanto no podemos comprenderlos sin recordar las realizaciones escolares del maoismo. Declaramos que nos atendremos al respecto al estudio de M. A. Macciocchi y a algunos textos directamente provinentes de Pekín. M. A. Macciocchi no oculta su entusiasmo por el régimen y por su revolución cultural.

1. Lo que se ha hecho en China

No cabe duda de que lo realizado en China hasta el momento es prodigioso. Un pueblo ha triunfado sobre el hambre, sobre las enfermedades epidémicas, sobre la inseguridad y la resignación ante la desgracia. Se ha realizado un esfuerzo gigantesco por extender la instrucción y la cultura. Se ha llevado a la práctica el intento de crear la unidad de una sociedad aboliendo la oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual, superando el desprecio del intelectual hacia el trabajo obrero, e incluso el desprecio de los propios obreros. Los dirigentes participan personalmente en la producción para adquirir aprecio por el trabajo manual y los trabajadores. Se acabó con el intelectual perdido en sus abstracciones, elaborando desde su torre de marfil planes que no tienen en cuenta a los interesados, que corren el gran riesgo de no responder a las necesidades y que hacen que los interesados se sientan dejados de lado, excluidos. Era necesario desterrar la tentación siempre renovada, la arrogancia del dirigente que se siente de una clase superior a la de sus subordinados. Se trata de crear un tipo nuevo de intelectual, de dirigente, «cuyo destino coincida con el de la clase obrera» (17), que viva en las mismas condiciones que los trabajadores, en comunidad con ellos, que se sumerja en la vida obrera, que sepa trabajar, pensar, sentir al unísono con las masas. Formar parte de las masas y que esto no se convierta en un castigo, sino en todo lo contrario. El trabajo manual no será ya un castigo, un deshonor, en ese caso se debería considerar castigado el conjunto del pueblo (18).

Ese es el juramento de los estudiantes: «No nos dejaremos corromper jamás por el interés ni por la ambición de gloria... al cambiar de puesto, nuestra conciencia revolucionaria sigue y seguirá siendo la misma; al cambiar de medio, nuestra condición de trabajadores del pueblo permanecerá intacta.» (19).

(17) *María Antonietta Macciocchi:* De la Chine, *p. 205.*
(18) *Aujourd'hui la Chine,* Amitiés franco-chinoises, *n. 14.*
(19) *M. A. Macciocchi: ibid., p., 94.*

Desvalorización de lo teórico

De todos modos, no podemos evitar decir que el estado actual corresponde, en realidad, a un momento de la evolución en que la técnica es, en la gran mayoría de los casos, muy rudimentaria. No cabe duda de que el progreso realizado ya es inmenso y que, por otra parte, el retraso tecnológico de la China es el resultado del estado cuasi colonial al que la habían reducido las potencias imperialistas.

Esto no impide que nos preocupe la subestimación, la desvalorización del conocimiento científico, de la metodología científica en la producción, lo cual (a nuestro parecer) no puede separarse de la subestimación del rol teórico reservado al partido en la elaboración del movimiento revolucionario de las masas.

Se nos dice, por ejemplo, que «los obreros chinos supieron reinventar las máquinas», y se cita el ejemplo de un obrero que, en cuatro años y medio, después de mil fracasos, logró construir una máquina de afilar de alta precisión: «Todo se reinventa por la base.» (20). ¿No significa esto declarar inútiles a la ciencia y la tecnología? Bastaría una yuxtaposición de experiencias de tanteo para llegar a la meta sin haber vislumbrado siquiera lo qué es la estructura del pensamiento científico. Una sucesión de ensayos y de aproximaciones vendría a reemplazar, y de manera harto ventajosa, toda formación teórica.

Para llenar «el vacío entre los que conciben un proyecto y los que lo ejecutan», para «superar la distinción entre ingeniero, técnico y obrero», tenemos la impresión de que se recurre a una misteriosa espontaneidad de las masas, capaces directamente y por sí mismas, de descubrir todo lo que es necesario. Al aislar la espontaneidad de las masas de su complemento, la formación científica y técnica de las mismas, en una palabra, al aislar la práctica de su complementario, el enriquecimiento por medio de la teoría, se llega a presentar como modelo, suficiente e incluso único, la no cualificación, con la única condición de que la rodee una especie de atmósfera no directiva: «Las innovaciones de fabricación más importantes fueron introducidas en el curso de la revolución cultural a partir del momento en que el es-

(20) Ibíd., p. 202.

píritu de invención de los obreros tuvo oportunidad de expresarse con libertad.» (21). ¿No significa esto buscar la supresión de las categorías y de las oposiciones entre ellas mediante la negación lisa y llana de las cualificaciones?

Un intercambio curiosamente unilateral

Después de esto, la consecuencia del intercambio entre obreros-campesinos y cuadros dirigentes que poseen una formación teórica parece algo curiosamente unilateral, pues, al parecer los primeros no tendrían mucho que aprender de los otros, que esperar de los otros. «Todos los intelectuales tienen algo que aprender al trabajar junto a los obreros.» (21). Y de una manera similar «en el trabajo manual, nuestros dirigentes se someten con modestia a las enseñanzas de los obreros y de los campesinos para adquirir sus buenas cualidades» (22).

¿Es suficiente entonces que la comunicación se haga en un solo sentido? Es indudable que la formación de los intelectuales por la aportación de las masas —«aprender junto a las masas»— es una de las bases constitutivas del marxismo, pero corre el riesgo de ser totalmente falseada si no va unida a su oponente dialéctica, la elevación del nivel de organización de las masas, la elaboración teórica de su acción, la pujanza sintética adquirida paulatinamente. Aquí todo transcurre como si —se nos presenta como si— los obreros-campesinos poseyesen de manera espontánea, por su propia existencia, todas las cualidades, conocimientos y virtudes necesarias para la edificación del socialismo. El intelectual se reeduca, por no decir se regenera, por el contacto con el pueblo, ¿pero no tiene nada que aportar a su vez?

La utilización industrial del pensamiento de Mao-Tsé-Tung

Se nos replicará, evidentemente, que existe un estudio asiduo del «pensamiento de Mao-Tsé-Tung» por parte de todo un pueblo. Admiramos lo que, sin duda alguna, constituye un formidable vínculo cultural para millones de personas que, hasta ahora, no

(21) *Ibid., p. 205.*
(22) Aujourd'hui la Chine.

tenían prácticamente acceso alguno a la lectura. ¿Nos atreveremos a decir, sin embargo, que los principios extremadamente generales que se ponen de manifiesto tanto en la pedagogía de masas como en las escuelas no nos parecen capaces de constituir una guía muy sólida para la acción?

Para limitarnos a un solo ejemplo, un artículo sobre la recuperación de los desechos industriales (23) nos explica de qué manera las empresas industriales chinas lograron extraer importante productos de los desechos sucesivos. «Estudiando la dialéctica materialista» y apoyándose en particular en el principio tan caro a Mao, «Uno se divide en dos», los obreros llegaron primero a la idea de que no hay desecho absoluto, que todo desecho puede ser revalorizado, para pasar luego a la realización efectiva. De ello se dedujo que «una fábrica se convierte en varias fábricas, una materia prima se utiliza de varias maneras, una pieza de máquina se emplea para innumerables fines». No podemos librarnos de la impresión de que sobre una práctica industrial, que se encuentra obviamente en todos los países y en todos los regímenes, se ha pegado una consigna comodín que, en esta utilización a que nos referimos, no tiene ninguna característica ni dialéctica ni marxista.

Ora una especie de espontaneidad, ora preceptos de Mao que a fuerza de ser utilizados, manipulados y, por así decirlo, estirados, se consideran buenos para todo empleo y sirven de lema mucho más que de explicaciones. Entre ambos, un vacío que nos horroriza.

Es suficiente trabajar con las propias manos

Allí donde a los adultos se les niega el recurso de formación y profundización sistemáticas, la escuela descuidará inevitablemente el papel de la elaboración teórica y del esfuerzo hacia la abstracción. Se nos dice que la escuela tiene como objetivo primordial «inculcar a los niños las buenas cualidades de los obreros» sin que se mencione ningún riesgo cuando se instala así en el nivel de la existencia es-

(23) Pékin Information, 31 de enero de 1972, Ki Wei: "L'utilisation intégrale: éliminer les déchets en les revalorisant", artículo citado en el libro de Y. Maignien: La division du travail manuel et intellectuel.

pontánea. Un admirador del régimen escribe estas líneas, muy inquietantes a nuestro parecer: «Poco importa que los obreros o los campesinos instalados en las escuelas sean incultos; se les pide que convenzan del valor de la visión del mundo socialista no mediante sabios razonamientos, sino por la sinceridad de su testimonio, tanto más persuasivo tal vez cuanto más ingenuo sea.»

El trabajo manual se presenta como poseedor por sí mismo de las virtudes educativas, la virtud educativa: «Por medio del trabajo manual, los dirigentes crearon la ideología de amar a los trabajadores, de servir al pueblo. Participar en el trabajo manual significa formar sentimientos proletarios.» (24).

No se trata de la unión de la teoría y de la práctica; una práctica determinada, casi instintiva se considera como la respuesta a todas las exigencias y va a suplantar a la teoría. Estamos más cerca de Dewey que de Marx. Este americano liberal se complacía en repetir que «la enseñanza desarrolla sin esfuerzo, de manera natural, el sentido social» (25).

Nos parece importante recordar que, poco después de la revolución de 1917, varios pedagogos soviéticos creyeron que bastaba con introducir una buena dosis de Dewey para edificar una pedagogía marxista. La recuperación fue dura. Tenemos la impresión de que los chinos, lejos de aprovechar los errores cometidos por los soviéticos y sus rectificaciones, se precipitan en la misma trampa.

Política y conocimiento

La consecuencia de esto es un nivel muy rudimentario de pensamiento teórico, de pensamiento político; y es muy poco decir que la escuela se conforma con ello, más bien lo presenta como la meta misma que hay que alcanzar. He aquí un ejemplo significativo: un profesor pregunta cuál es el metal más liviano, si el cobre o el aluminio. Supongamos que el alumno no sabe nada al respecto, pero contesta: «Yo sé que la patria necesita cobre para defenderse del peligro de una posible agresión», aunque no haya respondido con exactitud a las demás preguntas, pue-

(24) Aujourd'hui la Chine.
(25) *Dewey:* L'école et l'engant, *p. 147.*

de darse por aprobado (26). Nuestro autor ve en ello, elogia en ello, la primacía otorgada a la política e incluso la prueba de un alto grado de iniciativa política.

No se trata en modo alguno de criticar la presencia directamente proclamada de la política en la escuela y de volver a la neutralidad burguesa, que sabemos muy bien cómo disimula los intereses de la clase a la que representa. Lo que nos horroriza es el simplismo de esta visión política, el simplismo de esta incursión de la política en el conocimiento objetivo, y esto puede preverse con facilidad puesto que la escuela deja tan poco lugar al análisis científico. Ahora bien, la escuela no hace más que seguir el ejemplo de todas las instituciones de un régimen que cree que la única manera de poder unirse a la vida de las masas es minimizar la elaboración teórica tanto en las relaciones entre las diferentes categorías sociales como en la aproximación a la realidad.

La Buena Acción se dice revolucionaria

El precio de esta desvalorización del pensamiento científico y de esta manera de instalarse, confortablemente, en el nivel de lo inmediato, es un tipo de educación que por momentos nos parece tener más de la «buena acción», propia de los *scouts,* que de los objetivos del socialismo. M. A. Macciocchi descubre en ella «los principios dialécticos de la política», se siente en presencia de una «nueva moral», anuncia «actitudes totalmente nuevas de los alumnos frente a sí mismos y a la sociedad». ¿Nos atreveremos a decir que nosotros más que nada vemos en ella, animados de excelentes intenciones, un moralismo ingenuo? «Ahora —dice un alumno— cuando rompemos un banco lo reparamos nosotros mismos en el taller de carpintería, y si nos desgarramos la ropa, aprendemos a coserla entre nosotros... Nos cortamos el cabello unos a otros... en caso de enfermedades sin importancia, nos cuidamos los unos a los otros.» (27).

Se cita a un alumno como modelo, se trata de un alumno que después de la salida de la escuela va a

(26) Macciocchi: ibíd., p. 493.
(27) Ibíd., p. 494.

barrer los locales de la estación y trata de convencer a algunos camaradas para que se unan a él.

Un estoicismo domesticado

Los pensamientos del *Libro rojo,* que se escriben en la pizarra en lugar bien visible y se repiten continuamente, no pasan, a nuestro parecer, de ser buenos consejos morales, de una moral marcadamente tradicional —por no decir burguesa— y amenudo una exhortación bastante estoica a la abstinencia. No logramos encontrar su coincidencia con una perspectiva socialista. «El fracaso está al comienzo del éxito.» «De la desgracia nace la felicidad». «La miseria también es un impulso para cambiar el mundo.» «De de la pereza puede nacer la acción». ¿Podemos aceptar que, como lo afirma M. A. Macciocchi, se ha desterrado «el punto de vista metafísico» y que se ha innovado audazmente con respecto a los errores de la burguesía, cuando se apela al marxismo para proclamar que «no existen enfermedades incurables» o que ningún escrito científico logra alcanzar una «verdad absoluta e inmutable» (28)? Es lo mismo que descubrir que en los establecimientos industriales, los desechos pueden utilizarse nuevamente después de una transformación adecuada (29).

Suzanne Citron evoca extasiada un mundo donde se lucha contra el éxito individual, la vanidad, el carrerismo, contra la distancia social entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales, contra la existencia de un estrato tecnocrático de dirigentes y de intelectuales separados del pueblo.

Desgraciadamente, en el momento de pasar a los ejemplos concretos, nos muestra a profesores y alumnos que acondicionan juntos las instalaciones de su escuela, a niños de nueve o diez años que hacen bolígrafos, y a jóvenes que venden su producción al estado socialista. Y al igual que de la mano a la boca se pierde la sopa, resulta difícil descubrir la relación que existe entre los grandes principios proclamados y la realidad observada (30).

L. Lurçat, como buen maoista, lleva hasta sus últimas consecuencias esta esquematización de las rela-

(28) Ibíd., p. 325.
(29) Ibíd., p. 237.
(30) Suzanne Citron, en Le Monde, *5-11-1974.*

ciones teoría-práctica, llegando hasta el extremo de pedir que se traslade la escuela de párvulos a la cocina. A su parecer es burgués hacer que los niños ejecuten gestos que se parezcan al juego y que puedan ser gratuitos, cosa que se subsana tan pronto como se pasa a la cocina de la escuela, donde las cocineras serán las encargadas de familiarizar a los niños con el empleo de los utensilios.

El politecnismo a la china tacharía de irrealidad a toda nuestra enseñanza

Esa escuela pretendería, pues, integrar en la enseñanza la práctica y la vida de las masas, pero sin creer, por lo menos en esta etapa, que se pueda llegar a ello a menos que se niegue el enriquecimiento de la práctica por la teoría, a menos que se nieguen las cualificaciones para convencerse de la cualificación igual de todos. Además, al mismo tiempo refiere el pensamiento del socialismo a un catecismo moralizador y a un buen sentido ingenuo.

Precisamente por compararla con esa escuela, que les parece una realización modelo, Baudelot-Establet afirman que nada hay de válido en la formación que proporciona nuestra escuela, y en efecto, si esa es la escuela politécnica, la crítica que hacen estos autores de nuestra escuela estaría justificada, así como la separación absoluta que intentan establecer entre una y otra.

2. Vuelta al marxismo

Pero en realidad, la opción no es de ningún modo entre la escuela capitalista —de la cual es exacto afirmar que está apartada de la práctica, de la práctica social, de la práctica de masas, y que, como consecuencia de esta carencia, está fundamentalmente mutilada— y esta escuela de la revolución cultural china donde la vinculación con la práctica parece realizarse sólo por eliminación de la teoría. En este momento resulta importante examinar las ideas de Marx y Lenin sobre la escuela politécnica.

Unidad entre teoría y práctica

Marx exige que la educación socialista una «el trabajo socialmente productivo con la instrucción y la gimnasia» (32). Este es «el único método posible para producir hombres totalmente desarrollados», para desembocar, en suma, «en el individuo íntegro que sepa hacer frente a las exigencias más diversas del trabajo y que, en sus funciones alternativas, de libre vuelo a la diversidad de sus capacidades naturales o adquiridas». El objetivo a alcanzar es «la supresión de la antigua división del trabajo».

Así, pues, una formación de este tipo se encuentra «en contradicción flagrante con el modo de producción capitalista» que exige la división entre proletariado ejecutante y personal directivo, y por consiguiente, se presenta como «uno de los medios más poderosos para transformar la sociedad actual» (33). Esto demuestra hasta qué punto esta enseñanza politécnica va a constituir una ruptura propiamente revolucionaria con respecto a las escuelas donde sólo tenía carta de ciudadanía la intelectualidad pura, opuestas a los lugares donde sólo se realizaba un aprendizaje limitado. No obstante, al mismo tiempo representaría una continuidad en lo que respecta a ciertas escuelas, por ejemplo, agronómicas, que la burguesía ha creado para sí llevada por la necesidad establecida por «las tendencias íntimas de la producción moderna» (34). Por otra parte, la mencionada burguesía se cuidaba muy bien de permitir el acceso a esas escuelas de los hijos del proletariado.

La escuela politécnica se basará en la inteligencia y la puesta en obra de la tecnología práctica y teórica: «La tecnología ha descubierto el pequeño número de grandes formas fundamentales del movimiento según las cuales se realiza, necesariamente, toda actividad productiva del cuerpo humano, a pesar de la diversidad de los instrumentos empleados» (34).

A partir de esto, el esfuerzo educativo va a perseguir un doble objetivo: comprender «los principios generales y científicos de todo modo de producción»

(31) R. Lurçat: en Psychologie scolaire, *abril 1973.*

(32) K. Marx: El capital, *libro I, t. 2, 4.ª sección, capítulo XV. (Trad. cast., México,* FCE, *1964.)*

(33) K. Marx: Crítica del programa de Gotha. *(Traducción castellana citada.)*

(34) K. Marx: El capital, *ibíd.*

y, lo cual es inseparable, «iniciar a los niños y a los adolescentes en el manejo de los instrumentos elementales de toda industria» (35).

Una escuela semejante representa una innovación porque en ella se unen indisolublemente la teoría y la práctica. Los principios de los modos de producción sólo se comprenden realmente a través del manejo de los instrumentos y, a su vez, los instrumentos sólo los manejarán correctamente y de una manera enriquecedora quienes hayan comprendido que la multiplicidad de movimientos y de procedimientos se concentra, desde el punto de vista científico, en algunos principios que constituyen una síntesis. Innovación revolucionaria —puesto que ya no hay una clase que comprende y otra que ejecuta— y al mismo tiempo persistencia de un principio fundamental de la escuela: la tecnología, tal como la comprende Marx, se sitúa a un nivel de generalidad y de abstracción semejante al de las disciplinas escolares, exigiendo, en el mejor sentido del término, un esfuerzo de tipo escolar. No se trata de tanteos experimentales, de ensayos acumulados a ciegas, ni tampoco de dejarse llevar por la rutina de los útiles. La tecnología permite superar las «configuraciones abigarradas y sin vínculo aparente de la vida industrial» para descubrir los efectos «de las fuerzas mecánicas simples» (36).

Tecnología y materialismo dialéctico

La tecnología permite, incluso, ir mucho más lejos: abre el camino al materialismo dialéctico. «Poniendo al descubierto el proceso de producción de la vida material» desvela «el origen de las relaciones sociales y de las ideas o concepciones intelectuales que de él resultan» (37).

Pero es evidente que un resultado de este tipo no podrá obtenerse por la mera puesta en práctica de las técnicas —de lo contrario todos los obreros hubieran sido marxistas desde siempre—, para ello es indispensable que, a partir de esa puesta en práctica los proletarios pasen en primer lugar a la compren-

(35) *K. Marx*: Resoluciones del primer Congreso de la AIT.
(36) *K. Marx:* El capital, *ibíd.*,
(37) *K. Marx:* El capital, *ibíd.*

sión de las leyes en las cuales se unifican las técnicas, y luego a los vínculos dialécticos que unen infraestructura y superestructura. Este difícil itinerario sólo podrá seguirse con una conducción hacia lo abstracto que, en cierto modo, será la consecuencia de una orientación escolar, con todos los cambios que implica su inserción constante en la práctica.

La enseñanza politécnica tiene como meta la unión consciente, elaborada, de la práctica y de la teoría, cosa que sólo es posible porque de hecho —lo queramos o no— teoría y práctica ya están unidas. Como de costumbre, el marxismo quiere llevar hasta su término revolucionario un movimiento que ya existe en la realidad. «La transformación de la naturaleza por el hombre es el fundamento del pensamiento.» (38). La actividad del hombre, el trabajo, es a la vez lo que adapta la naturaleza a nuestras necesidades y lo que estimula, enriquece la inteligencia hasta hacer que se oponga a las condiciones mismas en las cuales se ha desarrollado el trabajo hasta el presente.

Althusser muestra de manera lúcida que «no existe por un lado la teoría, que no sería más que una pura visión intelectual sin cuerpo ni materialidad, y por otro una práctica puramente material, del tipo poner manos a la obra». En realidad, «un elemento de 'conocimiento' está siempre presente en los primeros grados de la práctica», aun cuando se lo perciba «bajo formas rudimentarias» e incluso «impregnadas de ideología» (39). Este es precisamente el motivo de que la enseñanza politécnica no pertenezca al campo de la utopía: esto constituye uno de los ejemplos más sorprendentes de lo que nosotros llamamos anteriormente la continuidad-ruptura.

Aportación de Lenin

Para arrancar la escuela a la dominación burguesa y para que se convierta en «un instrumento de la dictadura del proletariado», Lenin pretende instituir la instrucción no sólo gratuita y obligatoria, sino también politécnica desde el principio (40). Al mismo

(38) Engels: Dialéctica de la naturaleza, *p. 233. (Traducción castellana, México,* Grijalbo, *1961.)*
(39) Althusser: Lire le capital, *I, pp. 69 y 71. (Traducción castellana, México,* Siglo XXI, *1969.)*
(40) Lenin: Obras, *t. 29, p. 128.*

tiempo previene a la escuela politécnica contra el peligro principal que la amenaza y que sería el de reducirse al aprendizaje precoz de un oficio. Se trata de enseñar «la teoría y la práctica de las ramas principales de la producción».

Aquí, una vez más, esta enseñanza es, en cierto sentido, lo contrario de nuestra escuela ya que implica una participación en el trabajo socialmente productivo que no tiene equivalente alguno en nuestra escuela, y no debe olvidarse que este trabajo tiene un objetivo revolucionario, forma parte de un proyecto revolucionario: el hombre que se trata de formar sólo puede existir negando la división del trabajo, la división de la sociedad en clases. Pero esta enseñanza es, al mismo tiempo, la respuesta que llega por fin a lo que tantos pedagogos innovadores (y entre los cuales son muy escasos los que lograron traspasar las fronteras de su mundo burgués) buscaron de manera confusa soñando con unir la escuela a la «vida». Conserva de nuestra escuela la exigencia de llevar a los alumnos a un alto grado de conceptualización y de rigor. Incluso la producción en la fábrica, aunque conmoviendo totalmente el mundo escolar, se inscribe de alguna manera en él, puesto que se trata de una inculcación metódica, una progresión pedagógicamente pensada: la tecnología aspira a conducir hasta el punto en que aparezca la unidad sintética de una multiplicidad de comportamientos o de movimientos y —si no es muy atrevido decirlo así desde los movimientos de las máquinas hasta los movimientos sociales.

En 1931, Kroupskaïa, al tiempo que organizaba el trabajo práctico y efectivo de los niños con los obreros y campesinos, se vio obligada a establecer un programa, es decir, «una concepción orgánica del mundo, pensada de principio a fin»; ella pide que «cada etapa del trabajo se remita, de la manera más estricta, a la adquisición de conceptos y de competencias» (41). Sólo en la medida en que se instituya una sistematización semejante podrá unirse la teoría a la práctica sin pretender confundirse con ella, sin pretender brotar de ella gracias a los caprichos del azar, y el trabajo podrá convertirse para los alumnos en «una ampliación de su horizonte cultural».

(41) Kroupskaïa: citado en Lindenberg: L'Internationale communiste et l'école de classe, *p. 389.*

3. La escuela politécnica en la RDA

La escuela de la URSS y de la RDA nos permite formarnos una idea de lo que puede ser una escuela socialista politécnica.

En la RDA el esfuerzo pedagógico aspira a mantener los dos extremos de la cadena: por una parte, familiarizarse con las técnicas hasta llegar a dominarlas; un trabajo real, lo que los alumnos fabrican forma parte de la producción de la fábrica, un trabajo útil cuya utilidad ellos perciben. Pero también «una enseñanza que les inculque las bases científicas, técnicas, políticas y económicas de la producción» (42). Se señalará como aspecto esencial que este conocimiento de los principios une los fundamentos tecnológicos a las reglas de la economía planificada.

De ahí que, por ejemplo, la organización de conjunto en una planificación socialista sea a la vez vivida por los alumnos como realidad por medio de su trabajo productivo y constituya un objeto de estudio a comprender y a discutir. De una manera similar, la tecnología como fundamento general de los oficios implica un intercambio entre los gestos profesionales y los principios generales abstractos, de los cuales las máquinas representan otros tantos ejemplos. Así los conocimientos adquieren presencia, significación por relación a las necesidades humanas y a la energía necesaria para llevarlas a la práctica; sin embargo, no dejan de ser conocimientos.

Un ejemplo simple muestra bien a las claras qué es lo que se pone en juego en el plano propiamente pedagógico (43). Por una parte, un profesor de física que dicta su curso sobre la inducción electromagnética según el esquema clásico: un espiral rectangular que gira en un campo magnético. Por otra, el alumno en presencia del generador de corriente: no se sitúa ya frente al fenómeno físico puro, estilizado, reducido a sus elementos necesarios y esenciales.

La complejidad, la sobreabundancia de la situación real, las superposiciones y combinaciones de fenómenos físicos que intervienen hacen que, en un primer momento, no encuentre en ella lo que, sin embargo,

(42) *Bouvard y Pellenc:* L'enseignement en RDA, *cap. V.*
(43) *Al Rosca (de Cluj), en* Enfance, *junio 1961.*

ya había comprendido, que se sienta perdido. De ahí la importancia de que la enseñanza constituya un conjunto que englobe tanto la explicación simplificadora, aisladora, como la actividad práctica donde el principio científico se encuentra inserto en medio de circunstancias múltiples, perdido en un principio en medio de ellas.

El paso de la técnica a la política

El proyecto entre el funcionamiento práctico y la perspectiva global se efectúa mediante un pasaje interno, intrínseco. Un alumno se pregunta cómo funciona una perforadora. Luego llegará a preguntarse si funciona al máximo de su capacidad, lo cual lleva a la pregunta de cómo está organizada la producción. Esta pregunta abstracta, compleja adquiere todo su sentido, se transforma en un problema real porque los alumnos participan en la producción y porque pueden comprender, pues, cómo se incorpora su trabajo al conjunto de las realizaciones previstas; paulatinamente llegarán a percibir cómo este trabajo, su trabajo, y por último el trabajo, contribuye al progreso de la sociedad socialista y al mismo tiempo a la formación del propio trabajador.

Para esto son indispensables dos condiciones: por una parte, que a la experiencia de la producción se una la teorización metódica, ya que la significación del trabajo, la posibilidad de perfeccionar el trabajo no están contenidas de manera inmediata, no pueden leerse de manera inmediata en los rasgos de un oficio; por otra parte, que la actividad productiva de los alumnos no se parezca en absoluto a un trabajo de aficionados, sino que se sitúe en un nivel alto de progreso técnico, económico y social. Al nivel de las máquinas modernas, de los métodos modernos de producción.

De este modo, el trabajo productivo de los alumnos constituye una síntesis del trabajo obrero y de ciertas modalidades propias de la escolarización. Los maestros cualificados tienen a su cargo el preparar para ello tareas que sean a la vez reales y educativas. Es posible que se establezca una rotación de puestos a fin de que los jóvenes se familiaricen rápidamente con una multiplicidad de operaciones, aunque en lo inmediato esto perjudique el rendimiento y no se co-

rresponda a la organización del trabajo entre los adultos. También es posible que en muchos casos los gastos acarreados por el trabajo de los jóvenes sean, para la fábrica, superiores al valor de lo que producen.

Los alumnos pueden participar así, de manera válida, en la experiencia de la clase obrera, aprovechar su experiencia e insertarse en ella, tanto en su aspecto técnico como en su aspecto político. Puede decirse que son educados, incluso reeducados, por los obreros y campesinos, sin que esto signifique que su educación se reduzcan a imitar, a remedar la vida de tal o cuál obrero o campesino, por más que se trate de un militante convencido.

Las condiciones para una participación verdadera

Por último, esta actividad productiva no puede separarse de la iniciativa asumida por los alumnos; a la vez, sólo tiene valor formador si pone en juego la iniciativa y constituye un terreno particularmente alto para tomar iniciativas. El trabajo práctico realizado por los alumnos se lleva a cabo bajo su responsabilidad, valiéndose del grupo que constituyen. Ya al principio participaron en la preparación del trabajo, se concertaron «contratos» entre la escuela y la empresa, discutidos por ambos términos.

La escuela politécnica requiere una sociedad donde la fábrica no sea propiedad privada y fuente de plusvalía para unos, y lugar de explotación para otros, sino que se la pueda definir realmente como colectividad, esfuerzo común. Los trabajadores participan realmente en todas las medidas que allí se toman, y las discusiones con los alumnos, las decisiones tomadas por los alumnos intervienen en su nivel, como uno de los momentos de esta gestión de la fábrica por parte de todos los interesados.

El vínculo entre alumnos y obreros, el papel desempeñado por los obreros junto a los alumnos sólo pueden cobrar realidad donde el trabajo obrero esté valorizado, donde la clase obrera se haya erigido en fuerza dirigente, donde se haya superado la oposición entre las clases: «En una sociedad que recupere su unidad, el hombre puede recobrar su integridad.» (44).

(44) *Huteau y Lautrey:* L'éducation à Cuba, *p. 140.*

Nadie se atrevería a sostener que la escuela de la RDA o de la URSS haya remontado todas las dificultades. Sería aventurado afirmar que el politecnismo ha logrado vencer todas las reticencias de la «intelligentsia» frente al trabajo obrero ni que se ha salvaguardado siempre el margen de autonomía propio de la juventud. El problema fue examinado en muchas ocasiones en la prensa de estos países, lo cual prueba a la vez que no está resuelto y que se ejerce una gran vigilancia para llegar a resolverlo.

La escuela superada y mantenida

La escuela politécnica nos permite comprender hasta qué punto nuestro sistema escolar es mixtificador. Es cierto que sólo puede establecerse en una sociedad socialista, pero puede y debe constituir a partir de hoy una incitación para que nuestra enseñanza luche contra los privilegios que quiere arrogarse una espiritualidad desencarnada, contra la ignorancia y, en consecuencia, contra el desprecio manifiesto por la vida, el pensamiento y las realizaciones obreras; finalmente, contra la separación tajante establecida entre la burguesía pensante y dirigente y el proletariado reducido a la ejecución obediente.

Esto no significa en absoluto que deba echarse por la borda todo lo que nuestra escuela ha realizado hasta el presente, porque si bien la escuela politécnica es lo contrario de la escuela capitalista, mantiene, íntegra y prolonga las adquisiciones reales de ésta, reinterpretándolas y transfigurándolas.

Si comparamos la escuela capitalista de Francia no con el ensayo chino de revolución cultural, sino con las realizaciones de la RDA, podremos comprender a la vez cuál es la revolución que debe llevar adelante nuestra escuela —y por consiguiente nuestra sociedad—, y los elementos valiosos, las fuerzas de oposición y de progreso que no obstante, ya están presentes en ella. En la medida en que le concedamos un papel real, no estará condenada a hacer de todos sus alumnos seres endebles, carentes, ficticios, en suma, esclavos, a la espera de que llegue el gran día.

3

Bourdieu-Passeron
Cómo se efectúa la elección de estudios

1. Interiorización del destino estadístico

Un cálculo simple permite establecer, por ejemplo, las probabilidades que se ofrecen a la hija de un obrero de entrar en la facultad de medicina. De manera más general, para cada categoría social existe «un futuro objetivamente inscrito en las condiciones objetivas... un sistema de oportunidades» (1) que las estadísticas pueden determinar.

A partir de esto, Boudieu-Passeron sostendrán que aun cuando el interesado no posea conocimiento científico alguno de estas circunstancias, acabará eligiendo su futuro escolar de acuerdo con ellas. En efecto, en torno a él, entre los que considera su prójimo, sus iguales, encuentra un número determinado de éxitos, un tipo determinado de fracasos escolares, un cierto nivel de fin de la escolaridad que le harán pensar que eso es lo que «razonablemente» (2) le es dado esperar para sí y sobre esta evaluación imprecisa basará sus ambiciones y su conducta. De esta manera nace paulatinamente en él una estimación empírica, una estadística implícita que le dice qué oportunidades tiene de triunfar en tal especialidad un individuo de su extracción social.

Bourdieu-Passeron llaman «habitus de clase» (3)

(1) *Bourdieu-Passeron:* Un art moyen, *p. 20.*
(2) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 262.*
(3) *Bourdieu-Passeron:* Un art moyen, *p. 21.*

a este conjunto sistemático de «disposiciones inconscientes y duraderas» constituido a partir de «sanciones convergentes y repetidas del universo económico y social». Este *habitus* de clase es, pues, lo que hace que un individuo dado juzgue que tal o cual elección escolar y profesional es posible, conveniente, o, por el contrario, inverosímil.

Elección y acierto de la elección

De esto pretenden deducir nuestros autores que un solo y único movimiento determina tanto la elección misma como las posibilidades de éxito en la dirección elegida. Por ejemplo, un niño proveniente de las clases populares tendrá la sensación de que el secundario clásico no está hecho para gentes como él (y al mismo tiempo esta sensación —por definición podría decirse— es también la de su familia), y que es improbable, y una presunción por su parte, tratar de triunfar en ese sentido. Esto le va a inspirar un conjunto de actitudes y de disposiciones, de reticencias y de temores que corren el riesgo de llevarlo al fracaso, trayendo aparejada la confirmación y la garantía de sus aprensiones iniciales. En cambio, un muchacho perteneciente a un nivel favorecido abordará los mismos estudios como un destino que le es natural, como un hecho trivial, como el camino que le está asignado normalmente, y persuadido de que debe sentirse a sus anchas en él sabrá desenvolverse con facilidad.

Así pues, existe de entrada un proceso de «interiorización del destino objetivo de la categoría» que constituye precisamente «uno de los mecanismos por medio de los cuales se realiza ese destino objetivo» (4).

No existen los descontentos

La conclusión de Bourdieu-Passeron es doble: el sistema escolar funciona de manera extremadamente conservadora, no tiende más que a la reproducción de situaciones establecidas ya que cada uno, dentro de su elección, sus ambiciones y, poco después, en la realización de esa elección, se limita a retomar por

(4) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 262.*

cuenta propia el destino de su categoría y, finalmente, de su clase.

Pero al mismo tiempo —y éste es el punto sobre el que queremos insistir ahora— no existen descontentos, no pueden existir, ya que «las condiciones objetivas determinan a la vez las aspiraciones y el grado en que pueden ser satisfechas» (5). Al parecer, se vive en el mejor de los mundos, en el mundo de la armonía preestablecida, donde los individuos realizan sus deseos, pero en realidad se trata de que esos deseos les han sido dictados por las posibilidades de realización efectiva a las que tienen acceso y, como es natural, para las clases explotadas deseos y oportunidades de ejecución deben estar sumamente limitados.

Así, pues, «los individuos no esperaron nada que no hayan obtenido y no obtuvieron nada que no hubieran esperado». Los sujetos viven «en la ilusión bien firme de la creación de novedad imprevisible» (6) y, sin embargo, no hacen más que repetir su pasado, el pasado de su clase. En realidad, actúan para que subsistan las desigualdades establecidas; les basta con confiarse a las diferentes especialidades escolares que se ofrecen a ellos con un candor sospechoso, y seguirán actuando según el ejemplo que les han dado su prójimo.

Un progreso decisivo: la revelación de la consciencia mixtificada

En cierto sentido, pocos pasajes de Bourdieu-Passeron cobran un sonido tan próximo al marxismo como este análisis famoso cuyas líneas generales acabamos de resumir: la consciencia inmediata es una consciencia mixtificada, sufre los determinismo de clase que se le imponen de manera tanto más imperiosa por cuanto no llega a adquirir dominio sobre ellos y ni siquiera llega a comprenderlos de manera clara. Cierto tipo de conformismo que experimenta el proletariado no es más que su alienación aún no descubierta frente a un sistema sutilmente dispuesto para funcionar en beneficio de las clases dominantes.

Por lo tanto, no podemos conformarnos de buena fe con la satisfacción de los interesados que, en gran

(5) *Ibid., p. 248.*
(6) *Bourdieu-Passeron:* Un art moyen, *p. 22.*

número de casos, oculta una realidad de impotencia ante un porvenir clausurado que obliga a la repetición del pasado. Bourdieu-Passeron nos ayudan a comprender especialmente que la actitud explícita del alumno, lo que dice y cree sentir, y lo que llega a sentir, no constituye un término primero, autosuficiente: es indispensable ir más allá, llegar hasta la percepción de las condiciones que le dieron origen. Esta es la razón —para no considerar más que un ejemplo— de que los múltiples cuestionarios de intereses y de aspiraciones, no obstante todo su aparato estadístico sabiamente sofisticado, nos dejen insatisfechos por lo regular, ya que los alumnos sólo nos confían, en el mejor de los casos, lo que se ha filtrado hasta su consciencia, mientras que las motivaciones profundas de su elección no se inscriben con la misma facilidad señalando con una cruz tal o cual respuesta sugerida. Aun cuando «la aspiración» a una escolaridad breve sea vivida por un alumno perteneciente a un medio popular como elemento original y determinante, no deja de ser una resultante, el resumen de las experiencias que tuvieron lugar en torno a él y de aquéllas en las cuales participó —lo cual no significa automáticamente que haya llegado a formular la significación plena de las mismas—. Sobre estos aspectos nuestros autores realizan un progreso decisivo, nos hacen una advertencia que ya no olvidaremos.

2. Y SIN EMBARGO...

Y sin embargo, el tema global de este análisis no nos parece convincente. La elección de tal o cual especialidad no sería más que una opinión resultante de una especie de rumor colectivo o confuso; no sería más que la idea, la idea lisa y llana que el joven y su familia se forman de sus oportunidades de éxito. La clase obrera se mueve en un mundo de sombras, de fantasmas, de «se dice». Sus actitudes están desprovistas de base real, de causa objetiva. Nos encontramos en pleno idealismo.

De esto se desprende que la conciencia obrera correspondería, no a un principio de comprehensión que exigiría una elucidación, que se abriría sobre una elucidación, sino a un error absoluto. El sujeto

se convierte en una especie de autómata que no entiende en absoluto lo que le sucede, que interpreta de manera totalmente falsa las causas que lo impulsan a actuar y que tergiversa de manera total el sentido de sus acciones.

Aquí confluyen los dos temas, es decir, en el seno de las clases dominadas, un conservadurismo sin historia: víctimas que no se dan cuenta siquiera de su papel de víctimas. ¿Cómo podrían oponer algún tipo de resistencia? La clase obrera es esclava de un sistema de presiones del que ni siquiera tiene sospechas. La clase obrera se reduce a una inmensa pasividad. No hay descontentos, no hay luchas. ¿Cómo luchar contra inconsistencias?

Riesgos de la sociología escolar, puramente escolar

La sociología escolar de Bourdieu-Passeron se atiene a lo escolar, aísla los factores escolares, se esfuerza por explicar lo escolar por lo escolar y llega a dejar de lado el conjunto de las determinaciones sociales. La escuela aparece aislada de las instituciones y de los mecanismos globales. Tal vez éste sea al precio de haber casi creado esta sociología escolar: se dejan vencer por la seducción de su propio hijo. Pero llegan a fases que nos dejan pasmados: «Estos mecanismos que aseguran la eliminación de los niños de las clases inferiores y medias actuarían casi con la misma eficacia... en caso de que una política sistemática de becas o de subvención de estudios hiciera formalmente iguales ante la escuela a los sujetos de todas las clases sociales... Podría realizarse la igualación de los medios económicos sin que el sistema universitario dejara, sin embargo, de consagrar las desigualdades» (7).

Se ve qué es lo que está en juego: las condiciones de vida de los alumnos se mezclan con sus condiciones de vida escolar y finalmente con el problema de las becas; «la igualación de los medios económicos» se obtendría gracias a una subvención de estudios. ¿Se ha olvidado acaso que la desigualdad de los alumnos es en realidad la desigualdad global de sus modos de existencia? La extensión de las becas poco modificaría la selección, no porque lo escolar

(7) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 44.*

constituya una estructura intocable determinada por sus propias fuerzas, o más bien por su propia inercia, sino porque ella no bastaría, como es obvio, para llenar los fosos, los abismos que existen entre las familias.

El peso de las condiciones sociales

Además, cuando consideran la elección de especialidades, nuestros autores sólo toman en cuenta una impregnación de los interesados por los resultados escolares habituales en su grupo, considerados como causa primera, aislados de las condiciones que los han suscitado. Esta es la razón de que las condiciones objetivas se diluyan en creencias.

Cuando se trata de un alumno de CEG que se encuentra ante la opción de continuar en el liceo técnico o permanecer en el CET y que duda entre los dos, las explicaciones que se nos proponen contienen una parte de realidad. Pero la cosa es muy distinta si encaramos, por ejemplo, el problema de entrar o no en segundo C, la vía científica, la vía real: esos alumnos, que no se distribuyen al azar entre el conjunto de la población, se van a encontrar bloqueados por un factor bien real, irrefutable, al menos en el mundo de la orientación escolar, y que no tiene nada que ver con el rumor. Nos referimos a sus resultados en matemáticas, a la insuficiencia de sus resultados. Y estas dificultades remiten, finalmente, al modo de vida, a las dificultades de vida que han debido afrontar los jóvenes de las clases dominadas.

Si los hijos de los obreros que se presentan en la Politécnica son tan poco numerosos no se debe a que se dejen desviar por la escasez de politécnicos que encuentran en su medio. En realidad, la explotación que pesa sobre ellos y sobre su familia no les ha permitido desarrollar completamente sus cualidades científicas.

Los descontentos existen y se hacen oír

Y en cuanto relacionamos el destino escolar al conjunto de las condiciones de existencia, aparece de manera innegable que las clases dominadas, muy lejos de estar beatíficamente satisfechas con el orden establecido, luchan sin cesar contra la explotación

en general de la cual son víctimas en una sociedad dividida en clases, y contra las consecuencias de esta explotación sobre la escolaridad de sus hijos. Precisamente porque hay una base objetiva para la elección escolar, para el destino escolar, la situación perjudicada de las clases desfavorecidas, el combate es real, constituye la realidad de la historia.

Tanto en sus elecciones escolares como en el resto de sus actos, la consciencia obrera no llega de manera inmediata —esto es indudable— a una percepción totalmente lúcida de la realidad social, pero no se encuentra condenada a ser el juguete pasivo de mixtificaciones que le harían tomar lo blanco por negro y la resignación al conformismo por una elección libre. La clase obrera posee una comprensión a la vez real y parcial de su situación, y esta es la razón de que un partido de la clase obrera, ese partido cuya ausencia tanto se hace sentir en los análisis de Bourdieu-Passeron, sea a la vez posible y necesario. Posible porque se alimenta de las realidades de la experiencia obrera, es decir, de la lucha obrera; necesario, para dar a esta experiencia la amplitud y la coherencia a las cuales no podría aspirar por sí misma.

En lo que respecta a la escuela, esto significa —digan lo que digan Bourdieu-Passeron— que abundan los descontentos y las luchas, las luchas de clases. No se trata sólo de que tal o cual individuo se queje contra su suerte, sino de que la clase obrera en conjunto ha protestado siempre contra su exclusión de las especialidades escolares más elevadas y contra el sistema que pretende excluirla de la escuela o encerrarla en las formas agotadas de escolaridad. Las reivindicaciones escolares formaron siempre parte del programa de las fuerzas progresistas; cada vez que esas fuerzas tuvieron oportunidad de ejercer su influencia sobre el poder se obtuvieron a la vez resultados reales y parciales —mientras Bourdieu-Passeron describían un sistema escolar en el cual no hay cambio alguno, donde no puede haber ningún cambio, y donde la elección de los estudios sería la ocasión perpetuamente reiterada del no-cambio.

Educadores que estimulan a la escolarización.

En gran medida es la escuela la que provoca el

descontento contra la escuela; un poco de escolarización hace desear una escolarización más extensa. Illich lo dice, y tiene razón en esta observación que él considera casi como una catástrofe mientras que nosotros la consideramos un motivo para tener esperanzas.

Además, a menudo son los educadores los que estimulan al niño sobrepasando los límites a los que éste iba a atenerse, quienes lo alientan a ir más allá del grado de aspiración de su medio. M. Reuchlin observa que en el momento de egresar de la 3.ª, los profesores tienden en general a ejercer una influencia moderadora sobre las ambiciones educativas de las familias, pero que su actitud es fundamentalmente diferente con respecto a las familias socialmente desfavorecidas (8). Nosotros queremos sumarnos a esos maestros que ayudan al surgimiento del descontento creativo. No se trata de realizar algunos salvajes individuales, sino de una acción de conjunto en el ámbito de las clases explotadas.

No cabe ninguna duda de que este movimiento por el cual la clase obrera se opone a los aspectos conservadores de la escuela, a quedar encerrada en tal o cual especialidad mutilada, sigue siendo insuficiente, de que la cooperación con los educadores no siempre está a su alcance. Los riesgos del automatismo reproductivo y del conformismo pasivo de las propias víctimas que denuncian Bourdieu-Passeron existen. Pero existe también un movimiento contrario que no encuentra lugar en el universo de estos autores. La partida no se juega únicamente entre alumnos burlados y maestros cómplices del sistema. La lucha contra unas elecciones escolares por descarte forma parte de la gran lucha contra el deterioro de las condiciones de vida; existe porque hay condiciones objetivas para ello y éste es el motivo de que el movimiento obrero organizado la haya emprendida siempre por su cuenta. Una vez más debemos, pués, apoyarnos en ella para extenderla en toda su amplitud.

(8) M. Reuchlin, en B.I.N.O.P., Noviembre 1967.

Bourdieu-Passeron frente a las pedagogías no directivas.

Son numerosos los pasajes en que Bourdieu-Passeron señalan sus reticencias con respecto a las pedagogías no directivas. Comienzan por mostrar que las experiencias realizadas hasta el presente en este sentido se adaptan mucho más a los deseos de los jóvenes provinentes de la burguesía que a los niños de la clase obrera: «El mito de la auto-educación, utopía aristocrática propia de los pequeños grupos de alumnos» (9). El educador corre igualmente el riesgo de caer en el elitismo: no supervisar, no controlar o al menos aflojar los controles, es una manera de presentarse como «educador de calidad para educandos de calidad» (10).

De manera análoga, Monique de Saint-Martin, discípula de Bourdieu-Passeron, explica que en la facultad de ciencias los alumnos de los medios favorecidos son los que reivindican el derecho a trabajar a su modo, a organizar por sí sólos su trabajo, hasta el extremo de erigirse en únicos dueños de su trabajo; los estudiante provinentes de las capas populares, en cambio, desean exámenes parciales, modalidades organizadas para un aprendizaje sistemático de los conocimientos (11).

Por otra parte, Bourdieu-Passeron temen que esos intentos no hagan sino disminuir la amplitud de lo adquirido y que dejen al alumno en el punto en que se encuentra en vez de procurarle los medios para aventajar su situación: «Cierta enseñanza no directiva puede prevalerse de una tasa elevada de asimilación, pero al precio de una disminución considerable de la cantidad de información asimilada... el nivel de emisión (está determinado) de una vez para siempre de acuerdo con un nivel dado de recepción» (12). De donde el temor de que el grupo no directivo gire continuamente en torno a «las gratificaciones que procura la integración»; su actividad esencial sería entonces la de «convertirse en espectáculo como grupo integrado» (13).

(9) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 74.*
(10) *Ibíd., p. 113.*
(11) *Monique de Saint-Martin:* Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique, *pp. 117-118.*
(12) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 161.*
(13) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 75.*

A nuestro parecer, Bourdieu-Passeron hacen gala de una gran lucidez cuando niegan «la alternativa entre la ingurgitación o la creación» (14). La opción real del estudiante no se da en absoluto entre la pasividad receptiva y «la imagen romántica del trabajo intelectual como creación libre e inspirada» (15). La participación original en la cultura y desde luego la asimilación personal de la cultura existente se lograrán mediante el entrenamiento, el ejercicio, las técnicas metódicas de definición y de clasificación, y de ningún modo por el sueño de instalarse de golpe en la efusión mutua o en la atención grupal.

¿Es preciso manifestar nuestra alegría por encontrar temas en convergencia tan directa con los que nosotros mismos hemos tratado de sostener? De todos modos, no estamos totalmente tranquilos porque la figura del maestro que aparece en Bourdieu-Passeron suscita nuestra inquietud ya que se le presenta desprovisto de iniciativa real. Es un funcionario perfectamente dócil, engranaje de un sistema bien lubricado; al mismo tiempo, nuestros autores encuentran inconcebible que posea ni la voluntad ni el poder de demixtificar su propia elección a los ojos de los alumnos, y mucho menos de ayudarlos a superarla. Por lo tanto, se trata de un maestro que, en los aspectos esenciales, no puede y ni siquiera sueña con asumir un rol eficaz. Desde luego, tememos que sólo escape al no-directivismo para cargar con actitudes bien tradicionales donde la enseñanza no se preocupa por establecer un vínculo, una continuidad entre la vida de los alumnos y los caminos que les propone. Para evitar los riesgos del no-directivismo, nuestros autores corren el riesgo de detenerse antes de lo que éste mismo nos ha hecho presentir, tanto más cuando no lo rebasan o no lo integran a una pedagogía renovada cuya noción no aparece en absoluto y que quizás aquí resulte inconcebible.

(14) Ibíd., p. 84.
(15) Ibíd., p. 96.

4

Bourdieu-Passeron
La ideología de las dotes

Primer tema:

Bourdieu-Passeron desarman la ideología de las clases dominantes

Las clases privilegiadas no ven, no quieren ver —tal vez sería necesario decir que no pueden ver— la relación que existe entre las desigualdades sociales y las desigualdades en cuanto al éxito escolar.

Por una mixtificación fundamental, tratan de explicar las desigualdades en cuanto al éxito escolar como «desigualdades naturales», «desigualdad de dotes», y, naturalmente, falta de dotes entre los niños que sufren o fracasan en la escuela, es decir, entre los niños de las clases populares. El éxito reflejaría cualidades propias de la persona, virtudes íntimamente vinculadas a la persona desde su nacimiento, por su nacimiento mismo, y a las que se denomina: aptitudes, talentos, dotes, etc.

Noëlle Bisseret está en lo cierto cuando afirma que «en el lenguaje corriente, la palabra aptitud designa una característica innata, una realidad natural, substancial, causal, que marca las conductas con un sello de irreversibilidad» (1). No se trata de intentar descubrir el fundamento de estas dotes: son «los azares insondables de la gracia»; la Providencia o su

(1) Noëlle Bisseret, en Cahiers internationaux de sociologie, *julio 1971.*

doble apenas laicizado, la Naturaleza, elige a éste para que sea «dotado» para las artes, para el buen desempeño escolar; otro, en cambio, no fue visitado por el Espíritu. El primero pertenece a los que se emocionan al escuchar a Debussy, el segundo, a los que se aburren. La conclusión que se intenta extraer de esto es una desigualdad, también ella natural —y justificada— de «necesidades culturales»: hay quienes están constituidos de tal modo que necesitan una vida que les permita disponer de ocio para deleitarse con la música; otros no la necesita en absoluto. De esta manera, las clases privilegiadas llegan a legitimar —y a perpetuar— sus privilegios culturales y, al mismo tiempo, sus privilegios sociales, y negándose a ver que se trata de una herencia social, se proclaman portadores de «mérito personal» (2).

La escuela no es capaz de romper con esta doctrina de la cual se valen las clases privilegiadas para justificar e imponer su existencia, y tampoco trata de hacerlo. Por el contrario, participa en el gran engaño: concede una sanción que se dice neutral, que pretende ser neutral, pero que en realidad se dirige a aptitudes socialmente condicionadas que corresponden, de manera directa, a las perspectivas y costumbres de las clases favorecidas. Ignorándolo, tomando todas las precauciones para ignorarlo, y dirigiendo siempre los elogios a los favorecidos y las voces de censura así como las prohibiciones de continuar a los niños de las clases no privilegiadas, asegura al sistema existente la consagración que le hace falta para su defensa: «Transforma las desigualdades de hecho en desigualdades de derecho... las diferencias económicas y sociales en distinciones cualitativas.» En suma, las clases privilegiadas, con la complicidad de la escuela imponen una visión del mundo en la que habría como una «diferencia de esencia entre dos naturalezas» y que desde luego autorizaría una sociedad en la que dos clases poseen situaciones, ventajas, modos de vida tan diferentes.

El drama consiste en que estas interpretaciones, esta ideología de las dotes, serán tomadas en cuenta, sin la menor variación, por aquellos que son sus víc-

(2) Bourdieu-Passeron: Les héritiers, *pp. 112 a 116, y* L'amour de l'art, *p. 164.*

timas: los desfavorecidos se convencerán de que su fracaso escolar se debe a falta de dotes.

El sociólogo como revolucionario

De ahí el valor propiamente revoucionario de la sociología de la educación, y, de manera más general, de la sociología de la cultura: «La simple descripción de las diferencias sociales y de las desigualdades escolares a las que dan origen constituye de por sí un cuestionamiento del principio sobre el que descansa el sistema actual» (3). Desvelará la relación masiva que existe entre el éxito cultural y las situaciones sociales privilegiadas, obligará a reconocer que las desigualdades «socialmente condicionadas» (4) ante la cultura explican las desigualdades en los éxitos escolares y universitarios.

Hay un secreto que las clases explotadas no han logrado descubrir —y las clases dominantes hacen todo lo posible para que siga siendo un misterio—: esas famosas dotes no son más que la resultante de condiciones favorables en las cuales estuvieron sumergidos los privilegiados, y nada tienen que ver con la aureola que los identificaría como predestinados a figurar en las filas de los privilegiados. Al desvelar este secreto, el sociólogo da un golpe decisivo a toda la construcción ideológica de la que se valían los elegidos para tratar de probar la pretendida base legítima de sus prerrogativas.

Aunque la sociología escolar no puede considerarse aún como una ciencia acabada, que presente un conjunto de resultados definitivamente establecidos, el impulso a que da origen tiene una especie de valor de choque, tal como lo explican los autores en un pasaje fundamental: «La investigación sociológica tiene el deber de sospechar o de descubrir metódicamente la desigualdad cultural socialmente condicionada bajo las desigualdades naturales aparentes, ya que no debe recurrir a la «naturaleza» salvo en ausencia de otras causas». Es algo así como un escepticismo metódico, una especie de apuesta, de suposición, favorable por hipótesis, a la causa de los desfavorecidos: «En tanto no se hayan explorado todos los caminos por los cuales actúan los factores sociales

(3) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 108.*
(4) *Bourdieu-Passeron:* L'amour de l'art, *p. 164.*

de desigualdad y no se hayan agotado todos los medios pedagógicos con que se cuenta para superar la eficacia de los mismos, es preferible dudar en demasía que dudar demasiado poco» (5). Se trata de reaccionar violentamente, en primer lugar, contra la buena conciencia satisfecha y contra la ideología de las dotes a la que da origen.

Cómo se forma la "dote"

Dos esferas exigen un esfuerzo particular de desmixtificación: la primera educación familiar y el ámbito de la cultura llamada libre, en particular la cultura artística, desde la frecuentación de conciertos y exposiciones hasta el conocimiento de las obras literarias de vanguardia, las que no están comprendidas en los programas. En ambos casos, se trata de lo que no se enseña en las escuelas y que, sin embargo, constituye una ayuda considerable, incluso una condición para el éxito escolar.

Es precisa una investigación sociológica para revelar hasta qué punto las influencias que se ejercen sobre el niño varían de acuerdo con las condiciones de vida de las familias, y desde luego para describir esas influencias pues no son el resultado de un esfuerzo deliberado; se trata de «aprendizajes imperceptibles e inconscientes», una impregnación «a la vez difusa y total» (6). Frecuentar los museos cuando se es muy joven, vivir en un medio en el que se ama la pintura, oír aquí y allá palabras que constituyen una iniciación al mundo de la pintura, sumergirse en la experiencia pictórica como en una especie de evidencia, son otras tantas condiciones de esa famosa «dote» estética. Basándose en esto el sociólogo mostrará que sólo las familias que ya poseen cultura las familias privilegiadas, son susceptibles de asegurar a sus hijos esa familiarización con la cultura. Esos serán los alumnos que adornarán sus redacciones con un toque al que la escuela honrará con el título de original, de personal. Mientras la sociología de la educación no obligue a poner al descubierto esas dotes, las clases dominantes seguirán ocupándose muy bien de mantenerlas en un olvido cómplice.

(5) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 103.*
(6) *Bourdieu-Passeron:* L'amour de l'art, *p. 103.*

Las "necesidades" culturales

Y de manera realmente magistral, Bourdieu-Passeron muestran lo falso, la falsedad interesada, de la asimilación que alegremente se presenta como evidente entre necesidades culturales y necesidades propiamente personales, por ejemplo, el hambre. Se pretendería hacer creer que ciertas personas carecen de apetito cultural y, por lo tanto, estarían destinadas a una vida sin cultura, deberían limitarse a dejar a los demás, que sí las desean, esas satisfacciones, y también los privilegios ligados a ellas. Pero en realidad «las necesidades culturales sólo se manifiestan en aquéllos que pueden satisfacerlas... la necesidad cultural se acrecienta a medida que se atiende a su satisfacción, la consciencia de la privación decrece a medida que crece la privación» (7).

El sociólogo descubrirá que incluso las formas más ampliamente difundidas de la cultura no tienen en absoluto el mismo efecto educativo sobre todas las clases sociales ya que éstas no las alcanzan de manera homogénea. Así pues, jamás se puede decir: las oportunidades culturales son idénticas, cada uno las aprovechará de acuerdo con su «naturaleza». Por ejemplo, es totalmente falso creer que la televisión se dirige a todos de la misma manera: en realidad, la elección de las emisiones, la manera de recibirlas, el tipo de atención que se les presta y finalmente la formación obtenida por ese medio son otros tantos elementos que dependen de la educación ya adquirida y, por lo tanto, de diferentes situaciones básicas.

Los privilegios o los obstáculos son fuertemente acumulativos, lo cual no hace más que acrecentar la desigualdad del reparto: sólo si pertenece a una familia que viaja, que dedica tiempo a los viajes, que los organiza pensando en los recursos artísticos de los países visitados, que dispone pues de un capital cultural y social importante, tendrá oportunidades el niño de entrar muy joven a los museos.

El placer no tiene carácter inmediato

La sociología de Bourdieu-Passeron logra oponerse a las interpretaciones espontaneístas del placer estético del mismo modo que se resistió a la espontanei-

(7) Bourdieu-Passeron: L'amour de l'art, *p. 157.*

dad del no-directivismo: se pretende hacernos creer que basta abandonarse a la obra de arte, sin prejuicio ni comentario explicativo; una confrontación directa de la cual surgiría el goce en su pura inmediatez. Bastaría, pues, un ojo desprevenido, ingenuo e inocente. No intervendría, entonces, más que una aptitud para el gusto artístico, aptitud constitutiva de la persona, inscrita en lo más íntimo de la persona.

Contra esto, nuestros autores llegarán a establecer que «el placer estético que se vive o se cree vivir como algo natural es en realidad, placer cultivado» (8). Hace falta mucha cultura para poder renunciar, en cierto modo, a la cultura, o más bien, renunciar a movilizar deliberadamente todos los elementos proporcionados por ella y colocarse simplemente frente a la obra en una actitud de receptividad que se cree simple. Han sido precisos un aprendizaje largo y paciente, un acostumbramiento tan constante que los ejercicios de aproximación, al constituir la trama misma de la existencia, no se manifiestan ya de manera distinta.

Pero ¿en qué sector de la sociedad se encuentran los que han tenido ocasión de formarse de esta manera?

Segundo tema:

Bourdieu-Passeron nos ayudan a luchar contra las mixtificaciones

Nos encontramos ante uno de los momentos más fecundos y reales de la obra de Bourdieu-Passeron. En él aportan a la vez un método de investigación y resultados a los cuales deberemos referirnos de ahora en adelante. Se comprenderá todo su alcance al referirnos a la historia de las teorías de la aptitud tal como la evoca Noëlle Bisseret en un artículo célebre y luego en su libro (9). De esta manera, nos brindan un instrumento, un arma esencial para combatir peligrosas mixtificaciones, no sólo del pasado, sino, más aún, de ciertas corrientes contemporáneas.

(8) *Bourdieu-Passeron:* L'amour de l'art, *p. 162.*
(9) *Noëlle Bisseret: en* Cahiers internationaux de sociologie, *julio, 1971, y además* Les inégaux ou la sélection universitaire.

Mixtificaciones del pasado

La sociedad anterior a 1789 descansa, ideológicamente, en la afirmación de que cada grupo social, por su propia naturaleza, está encargado de una función, predestinado para un cargo, y de que sería un sacrilegio pretender modificar, alterar las situaciones así establecidas: «Dios ha puesto talentos diferentes en el hombre del mismo modo que ha plantado árboles diferentes en la naturaleza, de suerte que cada talento, al igual que cada árbol, tiene propiedades y efectos que le son particulares» (10). En este sentido, la realidad feudal-nobiliaria se reconoce, se proyecta en una especie de teoría de las aptitudes. A esto se oponen los esfuerzos progresistas de la burguesía prerrevolucionaria.

A través del siglo XIX, todos los que habían soñado con volver a la sociedad del Antiguo Régimen evocaron, con la energía de la desesperación, esta misma teoría. Así pues, Le Play afirma: «la desigualdad de las inteligencias y la escasez de los espíritus superiores constituyen una ley natural y una de las condiciones manifiestas de la armonía social» (11).

Pero se crea una situación de apariencia paradojal: poco a poco, la teoría de las aptitudes va a adoptar una forma laicizada y adquirirá una apariencia republicana, incluso democrática. Esto culminará en la psicología de una orientación profesional determinada: si cada uno se caracteriza por tal o cual capacidad, por tal o cual haz de capacidades particulares, es preciso y suficiente situarlo en el puesto adecuado en el que puedan tener libre curso, de ese modo se obtendrá el mejor rendimiento posible para el conjunto de la sociedad a la par que, trabajando cada uno según sus inclinaciones, los hombres extraerán de él el máximo de alegría personal. Como es natural, esta distribución deberá comenzar desde la escolaridad. Un ejemplo característico, entre muchos, es la ordenanza del 6 de enero de 1959 (reforma Berthoin) (12): «Mediante una búsqueda precisa de estas diversas aptitudes, los diferentes tipos de enseñanza deberán acoger a todos los alumnos que fue-

(10) *La Rochefoucauld:* Maximes posthumes, *n. 9.*
(11) *Le Play:* La réforme sociale en France, *t. 1, § 28.*
(12) *Citado en Luc Decaunes:* Réformes et proyects de réformes de l'enseignement français, *p. 392.*

ren particularmente aptos para seguir tal o cual tipo.» Se pretende «sustituir la orientación casual o basada en prejuicios... por una orientación fundada en la plena observación de las aptitudes de los alumnos». De manera muy similar, Fouchet declararía en junio de 1963 que el CES tiene como objetivo «sustituir una separación fundada en la situación social, en la fortuna, en la geografía o simplemente en el azar, por una orientación que coloque a cada niño, rico o pobre, urbano o rural, sobre el camino al que lo llamen sus aptitudes intelectuales y sus dotes».

De hecho, la sola lectura de «la exposición de motivos» permitía darse cuenta de que se trata esencialmente de disminuir el número de usuarios del segundo grado, ya que una gran parte de los alumnos no habría ingresado a él más que «por desconocimiento de sus verdaderas aptitudes», y sin duda estos descarriados pertenecen a un sector determinado de la sociedad. Se trata también de asegurar alumnado a la «enseñanza terminal» que, no se nos oculta, está destinada a procurar a las empresas los obreros no cualificados que les hacen falta. Y todo esto, mientras se afirma que «el problema no es de jerarquización, sino de reparto», cuando por un lado se prepara a los directivos superiores y del otro a los o.s.

No es poco el mérito que cabe a Bourdieu-Passeron por haber vuelto inaceptables estas invocaciones a las aptitudes como fundamento imparcial de la segregación escolar y además social.

Y algunas del presente

En la actualidad, la teoría de las dotes y aptitudes ha tenido sus resurgimientos que dicen tener en cuenta descubrimientos genéticos recientes. Es así que Reuchlin sostiene que «los factores biológicos hereditarios desempeñan un cierto papel en las diferencias comprobadas entre los individuos, especialmente, desde el punto de vista de su educabilidad» (13). Debido a esto, le parece indispensable «reconocer la existencia de diferencias biológicas heredadas entre los individuos». Las mismas actuarían no sobre tal o cual capacidad particular, sino sobre el «nivel global» de inteligencia que un individuo puede alcanzar;

(13) Reuchlin: L'éducation de l'an 2000, *pp. 81 y 82.*

esta «herencia genética» no se considera como un factor que anula la acción del medio, sino que su influencia consiste en «limitar el margen de posibilidades entre las cuales las condiciones del medio van a operar una elección». Y llevado por una evidente mala fe, Reuchlin sospecha que quienes no comparten su punto de vista estarían dejando de lado la verdad biológica, considerarían su deber ignorar las posibilidades diferentes de los diferentes genotipos, por temor a ser acusados de opiniones antidemocráticas.

Aún más nos sorprenderá comprobar que los propios biólogos son mucho más prudentes. Analizando las investigaciones contemporáneas, Larmat escribe: «No estamos seguros de no equivocarnos al considerar como probable que en el seno de nuestra sociedad el patrimonio genético explique una proporción comprendida entre uno y dos tercios en la adquisición del nivel intelectual» (14). Llega a la conclusión de que la genética, en su estado actual, no puede transformarse en el monopolio de ninguna de las dos partes presentes: «Hay una proporción no despreciable de innato en nuestras aptitudes. No es posible evaluarla con precisión, pero se puede afirmar que es lo suficientemente grande como para condenar todo dogmatismo ambientalista y que no lo es lo suficiente como para molestar en absoluto a los defensores de las concepciones más avanzadas». Ante una situación como ésta, frente a las incertidumbres de los científicos, la duda metódica preconizada por Bourdieu-Passeron nos parece el camino más fecundo.

Por otra parte, el mismo autor muestra que esta oposición entre genotipo y medio es falaz: no se trata solamente de que un mismo genotipo se exprese de diferentes maneras en los distintos medios, sino además de que en un medio rico las desigualdades de origen genético adquieren la mayor amplitud. Por ejemplo, cuando son criados en el seno de familias más favorecidas, las diferencias de C.I. entre gemelos bicigóticos son netamente más marcadas que entre gemelos monocigóticos. Así pues, las partes que corresponden a lo innato y al medio en el desarrollo inte-

(14) *Larmat:* Génétique de l'intelligence, *p. 80.*

lectual varían según el propio medio (15). Entonces, «el medio no es dado enteramente a cada individuo, no puede separarse de lo innato de manera absoluta. En parte es el fruto de una elección, o incluso de una creación, de cada sujeto» (16).

Es importante destacar que en el pasaje citado, Reuchlin prolonga sus interpretaciones extraídas de la biología mediante consideraciones sociológicas: «Parece verosímil que los niños más inteligentes de una clase socio-profesional determinada tengan más oportunidades que los demás de acceder a una clase más elevada» (17). Claro que habrá una frase de reticencia: «lo cual no significa de ninguna manera que la inteligencia sea el único factor que interviene en la promoción social». Con todo, nos sentimos inclinados a preguntarnos con inquietud si el autor no estará suponiendo, si no sentirá la necesidad de suponer una sociedad donde nivel social y nivel de inteligencia irían estrechamente unidos; en ese caso, el conjunto de sus afirmaciones se aplicaría difícilmente a nuestra realidad.

Volvamos ahora a Bourdieu-Passeron. En cierto sentido estamos muy cerca de la denuncia hecha por Sève de esta misma ideología cuando exclamó, provocando el escándalo: «Las dotes no existen» (18). Nos parece encontrarnos en una perspectiva marxista ya que Marx había llamado ya la atención sobre dos puntos: por una parte «la diferencia entre las disposiciones de los individuos es mucho menor de lo que creemos» y sobre todo, de lo que las clases dominantes quieren hacernos creer. De ahí la fórmula gráfica: «Un mozo de cordel difiere menos de un filósofo que un mastín de un galgo»; y, lo que es más importante, esta diferencia no es una diferencia primera, dada, no constituye tanto «la causa como el efecto de la división del trabajo» (19).

(15) Larmat, en Raison présente, *enero 1974.*
(16) Larmart: Génétique de L'intelligence, *p. 136.*
(17) Reuchlin: L'enseignement de l'an 2000, *p. 82.*
(18) Sève, en L'école et la nation, *octubre 1964.*
(19) K. Marx: Misére de la philosophie, *p. 102 (ed. de 1946). (Trad. cast., Madrid,* Aguilar, *1969.)*

Tercer tema:

Subsisten problemas graves

Sin embargo, no podemos dejar de plantear algunas dificultades esenciales.

¿No le cabe un papel a la psicología?

Queremos aclarar desde un principio que la sociología no posee el monopolio de esta desmixtificación: la psicología contribuye también a ello, y sobre todo en sus actuaciones efectivas, ya que se ve llevada, a pesar de sus postulados, por las situaciones reales a las que debe hacer frente. La puesta en práctica de la orientación profesional ha llevado a los psicólogos a atribuir un papel cada vez más importante a los factores afectivos, a los factores relacionales, y por consiguiente, a las condiciones de existencia y de educación, a las diferencias entre las situaciones vividas, y vividas desde la primera infancia, según las clases sociales.

La contradicción entre los casos reales a los cuales se esfuerza por encontrar una solución y la teoría de las aptitudes es, a no dudarlo, una de las fuentes de malestar de la psicología contemporánea, un aspecto de la dificultad global en la que se debate para operar la síntesis entre sus presupuestos ideológicos y las exigencias nacidas de su práctica. Pero de esta manera, evoluciona hacia actitudes de receptividad y de comprehensión profunda, en las cuales las nociones de dote y de aptitud, tal como las tomaba Noëlle Bisseret, se encuentran cada vez más vacilantes en la teoría, al margen de la práctica. Por ejemplo, Reuchlin, cuyas concepciones teóricas no compartimos en absoluto, adopta, a nuestro parecer, actitudes mucho más justas, que guardan una relación más directa con la actividad auténtica de la psicología. En especial, ha sabido denunciar con gran penetración ciertas perspectivas falsas invocadas en apoyo de las especialidades discriminatorias: las formaciones concretas, es decir, las que menos recurren a lo verbal, parecen en una primera aproximación las más ajustadas a los niños provinentes de los medios populares, pero corren el riesgo de confinarlos dentro de límites estrechos y de crear ghettos. Partiendo de esto, hace la siguiente

recomendación profundamente válida: «Estos métodos deben tener carácter transitorio y proponerse el objetivo de extender al mayor número posible los medios y las oportunidades de las cuales suelen gozar los niños socialmente favorecidos.» (20). Y es el mismo que hablaba en favor de la herencia...

Existen sociólogos conservadores

Bourdieu-Passeron tienen tendencia a presentarnos a los sociólogos, y más precisamente a los sociólogos de la educación como seres que, por su profesión misma, detentan un potencial revolucionario. Releamos el siguiente pasaje de *Héritiers:* «La simple descripción de las diferencias sociales y de las desigualdades escolares a las que dan lugar constituye de por sí un cuestionamiento del principio sobre el cual reposa el sistema actual.» (21). Por lo tanto, para ser revolucionario no tendrían necesidad ni de participar en los movimientos de lucha contra «el sistema actual», ni de insertar su pensamiento dentro de una concepción teórica de conjunto de la revolución; les bastaría con leer los resultados de sus propios trabajos. La sociología escolar constituiría un arma revolucionaria autónoma, autosuficiente; de ahí a sugerir que puede ser el arma fundamental de la revolución...

Pero el ejemplo de Alain Girard modera notablemente esas esperanzas. No se le puede negar el conocimientos de los supuestos en lós que se basan Bourdieu-Passeron, especialmente los que tienen que ver con la desigualdad de las oportunidades básicas, ya que, en su mayor parte, fueron elaboradas por él; por otra parte, ellos son los primeros en reconocerlo.

Claro que él extrae conclusiones de un conservadurismo prudente. De entrada se alegra de que nuestra sociedad no sea una sociedad de castas ya que hay una cierta movilidad innegable. A pesar de todo, un tercio de las «personalidades» y de los alumnos de las grandes escuelas provienen de medios intermedios, entre los cuales se incluyen, entre otros, los funcionarios medios y los subalternos (22). Por otra

(20) Reuchlin, en B.I.N.O.P., mayo 1965.
(21) Bourdieu-Passeron: Les héritiers, *p. 108.*
(22) Alain Girard: La réussite sociale en France, *p. 336.*

parte, mientras que en las estadísticas introduce el conjunto de las clases medias en lugar de atenerse a los dos extremos y compararlos, puede leer a partir de ello que no hay «hiato entre dos grupos extremos que serían totalmente opuestos, sino progresión muy regular de las oportunidades de acceso a la enseñanza prolongada, de un grupo a otro, a medida que nos elevamos en la jerarquía socioprofesional» (23). Por ejemplo, la misma estadística puede verse de dos maneras: o bien diciendo que al terminar la escolaridad primaria el 76 por 100 de los hijos de los directivos superiores están en la edad indicada, incluso adelantados, mientras que el 74 por 100 de los hijos de obreros están retrasados; o bien detallando la gradación del siguiente modo: el 27 por 100 de los hijos de obreros agrícolas tienen la edad indicada o están adelantados; el 36 por 100 de los hijos de obreros, el 41 por 100 de los hijos de agricultores, el 48 por 100 de los hijos de empleados, el 51 por 100 de hijos de comerciantes y artesanos, el 71 por 100 de los hijos de los dirigentes medios, el 69 por 100 de hijos de industriales y profesionales liberales, y el 76 por 100 de los hijos de directivos superiores (24), también están en la edad indicada o incluso adelantados. De este modo, las estadísticas se interpretan como aumento alentador y mejora progresiva de las oportunidades, a la par que se despliega el conjunto de las situaciones sociales.

De esta manera, A. Girard traza el apacible cuadro de una elevación social que, en gran número de casos, se opera lentamente aunque sin tropiezos ni rebeliones en el curso de varias generaciones. Es preciso tener paciencia suficiente como para pasar por ciertos relevos, como para ocupar ciertos «escalones intermedios». Pero el sociólogo está convencido de que basta confiarse a este movimiento, de dejarlo actuar y producir sus consecuencias. Y para que no exista duda alguna sobre sus posiciones, precisará: «La noción de lucha entre clases opuestas no parece explicar los mecanismos de selección que se observan en el curso de la escolaridad.» (25). Más aún: «No existe

(23) *Alain Girard y Bastide, en* Population, *1969, n. 2.*

(24) *Cf. Tréanton: en la* Revue Française de sociologie, *julio 1972, p. 105.*

(25) *Girard:* La réussite sociale en France, *p. 105.*

una ruptura entre dos medios opuestos, sino una progresión continua de los peor situados a los mejor situados.» (26).

En este caso el sociólogo será el encargado de evocar «las aptitudes individuales» para plantearlas de inmediato como «desigualdades individuales». Están los «mejores», y esto parece venir de nacimiento, sin que se pueda comprender ni modificar, y a esos «mejores» es a los que es preciso «seleccionar» (26). Y cuando el sociólogo regresa a su propio dominio, lo hace para enunciar la permanencia, la inercia, la fuerza de inercia de lo social: «Las estructuras sociales, del mismo modo que las mentalidades, no pueden ser transformadas de manera brutal para adaptarse de golpe a una demanda creciente de instrucción.» (26).

Así, pues, sociólogos de primera línea y de una extrema lucidez pueden, sin embargo, seguir siendo conservadores cuando sus investigaciones, necesariamente especializadas y por consiguiente parcelarias, se aferran más a la constancia, la estabilidad de las estructuras sociales que a las contradicciones y a las fuerzas de renovación que contienen.

Con una satisfacción desprovista de toda inquietud, otro sociólogo examina la ascendencia de los antiguos alumnos del politécnico: comprueba que el 50 por 100 de sus abuelos no habían superado el nivel del certificado de estudios y que en el 56 por 100 de los casos, el ascenso del nieto es el resultado de una promoción del abuelo al padre, y luego del padre al hijo (27). En ningún momento se preguntará porqué en algunas familias se realiza esta ascensión milagrosa, ni tampoco qué fue de los nietos de la inmensa masa de trabajadores, confinados en las clase final de fin de estudios primarios.

Esto nos lleva a atemperar muy seriamente la aseveración de Bourdieu-Passeron y su confianza en su propia especialidad: las perspectivas sociológicas pueden muy bien ser interpretadas en un sentido reformista e incluso conservador, puesto que no están integradas, como un elemento unido a otros, en una síntesis resueltamente progresista. La sociología de la educación no permite obviar una posición revolucio-

(26) *Girard y Bastide: en* Population, *mayo-junio 1973.*
(27) *Fourastie, en* Science et conscience de la société, *Melanges en l'honneur de R. Aron.*

naria, aunque puede aportarle argumentos nuevos y de gran valor. La constatación sociológica por sí misma, apartada de todo contexto político, no llegará a romper con la ideología ambiente si la sociología no se apoya en las fuerzas de resistencia sociales y teóricas.

¿Cuál es el alcance de la sociología?

Por otra parte, incluso en el caso de sociólogos indiscutiblemente progresistas como Bourdieu-Passeron, la denuncia de la ideología de las dotes, por importante que sea, no nos parece llegar a contrapropuestas realmente convincentes porque no participa en una visión revolucionaria de la sociedad. Para vencer la idea de las dotes (no se trata de la diversidad evidente de las dotes, sino de la dote como algo inherente a la persona, independientemente de su historia y de su pertenencia a tal o cuál grupo) es preciso, a nuestro parecer, superar de manera decisiva la oposición individuo medio, la oposición entre un patrimonio hereditario, biológico o psicológico del individuo y la acción, que llamaremos socializadora, del medio. Esto no parece posible fuera de una teoría de la realidad social, capaz de romper con las nociones habituales de medio, de determinación externa frente a un individuo preexistente, ejerciéndose sobre un individuo preexistente, y sin una teoría de la personalidad, de la cual Sève anuncia también la línea directriz: «La forma individual de "la humanidad" del "ser hombre" no tiene nada de primario, tal como se presenta a sí misma de manera espontánea, sino más bien de sencundario, ya que su base real está constituida, fuera de los individuos, por el conjunto objetivo e históricamente cambiante de las relaciones sociales.» (28). El marxismo nos dice que el individuo aislado no es en absoluto «una determinación natural», no constituye de ninguna manera «el punto de partida de la historia» (29). Este es el tema que Sève convirtió en centro de su reflexión, de nuestra reflexión: Marx destruye «la creencia en una ilusoria

(28) *Sève:* Marxisme et théorie de la personnalité; *prefacio a la 2.ª edición.* (Trad. castellana. Buenos Aires, *Amorrortu, 1973).*

(29) *Marx:* Introducción a la crítica de la economía política, *introducción, § 1.* (Trad. cast. *Contribución a la crítica de la economía política.* Madrid. *Comunicación, 1978).*

esencia humana abstracta, inherente al individuo aislado porque descubre la realidad de la esencia humana concreta en el conjunto de las relaciones sociales» (30).

Bourdieu-Passeron tuvieron el mérito de denunciar el uso mixtificador de la ideología de las dotes que tanto complace a la burguesía. Para minar esta misma teoría, es preciso llegar a un conjunto sistemático de propuestas revolucionarias en la que el individuo no pueda separarse del destino de su clase, de la historia de su clase, y cuanto más exista como individuo, más vivirá como militante de la lucha histórica.

Todos son cómplices; no hay oponentes

Finalmente —y ésta es para nosotros la crítica fundamental—, al leer lo escrito por Bourdieu-Passeron sobre la ideología de las dotes, parece imponerse una conclusión: a excepción de la sociología, todo el mundo la admite, todos son cómplices, no hay oponentes. Volvemos a encontrarnos con la misma dificultad que en las páginas anteriores donde se trataba de la elección de los estudios.

Los primeros destinados a estar en connivencia con la ideología de las dotes son los educadores. Nuestros autores recordarán una especie de psicoanálisis de los educadores: expuestos a la multiplicidad de críticas que sobre ellos se abaten desde todas partes, provinentes, cada vez con mayor frecuencia, de una pequeña burguesía poco prestigiosa, están a la búsqueda de su propia justificación, y su único título de gloria es su título universitario, es el haber realizado con éxito un número determinado de exámenes, el haber franqueado una sucesión de barreras. Ante los alumnos, así como ante los padres, su recurso supremo consiste en presentarse «dotados», provistos de esas aptitudes personales que los distinguen de sus agresores y los elevan muy por encima de ellos.

En realidad, quieren olvidar, tienen necesidad de olvidar, que se trata de maneras de vivir y de pensar que ellos mismos han «adquirido de manera más o menos trabajosa».

Naturalmente, estos análisis no nos convencen en absoluto. Como de costumbre, pensamos que denun-

(30) Sève, ibid., p. 477.

cian con justicia una tentación que amenaza a los educadores, pero que la transforman, sin lugar a dudas, en una definición ineluctable. Y el masoquismo mediante el cual tantos educadores aceptan, o más bien aplauden, las condenas que los alcanzan tan de pleno no nos parece llevar a una toma de conciencia, sino más bien a una evasiva; tantas son las angustias y los sentimientos de culpa que no se hace más que favorecer a la inacción.

Esta proclamación de las dotes sirve de medio de defensa a los educadores acorralados que se preciptan sobre este último recurso. Pero si los educadores se dejaran interesar por lo que ellos transmiten a los alumnos, es decir el vínculo real entre la experiencia vivida y la elucidación que proponen de ella... ¿Será esto algo irreal e incluso irrealizable?

La descripción de Bourdieu-Passeron es válida en la medida en que los educadores sean, desde el punto de vista pedagógico, desesperadamente reaccionacios, o más aún, reaccionarios y desesperados, reaccionarios y por consiguiente desesperados, pues en ese caso se ven incluso obligados a volverse hacia la ideología de las dotes. Pero ¿queda así hecha la descripción completa del profesorado?

Complicidad de los explotados

Una vez más se nos va a asegurar que las clases explotadas se dejan penetrar totalmente por la ideología del adversario; no basta con decir que son incapaces de oponerle ninguna resistencia y que se dejan apresar en la trampa. Incluso en su fuero interno se conformarían a los deseos de las clases dominantes: «Viven su desventaja como destino personal.» (31). No contentos con aceptar, con asimilar la teoría de las dotes, parecen unánimemente decididos a abandonar a los demás la posesión exclusiva de ellas. Por lo tanto, los sociólogos son los únicos que ven la verdad, pero también ellos están aislados, sin aliados. ¿Con qué fuerzas pueden contar para dar eficacia a sus descubrimientos?

Profesores y escuela maniobran de manera tal que nunca aportan el menor desasosiego a la ideología y a los intereses de las clases dominantes; los explota-

(31) Bourdieu-Passeron: Les héritiers, *p. 107.*

dos son cómplices pasivos. La sociología de la educación, al menos la de Bourdieu-Passeron, se dice revolucionaria, pero como es la única potencia revolucionaria sería preciso que hiciera la revolución por sí sola. De ahí su impotencia.

La resistencia de la clase obrera

Felizmente, no es exacto en absoluto que las clases dominadas se arrojen así a los pies de las teorías que las condenan y las desprecian. La historia de la clase obrera —pensemos en la Comuna, en el Frente Popular, en la Resistencia— demuestra que adquiere una conciencia precisa, un orgullo justo de su valor, y en cada momento su actuación le da motivos legítimos para confirmar ese orgullo.

La difusión del marxismo le hace comprender cada vez mejor que las clases explotadas, a través de sus luchas, ora sordas, ora explosivas, son las que abren el camino de la historia; ellas son las poseedoras del coraje y la lucidez necesarias para hacer surgir una sociedad nueva. Este aspecto de la realidad parece inaccesible a Bourdieu-Passeron, tanto más porque no perciben el número cada vez mayor de intelectuales que se pasan a las posiciones de la clase obrera, entre ellos cada vez son más numerosos los educadores, y ni siquiera sus colegas menos progresistas se reducen a la única ambición de aglutinarse en torno a la clase dominante.

El taylorismo y la lucha contra él

Para una comprensión más cabal de los problemas planteados por el escolar, es indispensable salir de la escuela, considerar, ante todo, qué es lo que sucede en las fábricas. He aquí una de las formas más concretas y violentas que ha adquirido la ideología de las dotes: el taylorismo. Taylor plantea, por un lado, un individuo técnico, práctico, limitado a las tareas de ejecución donde no debe hacer otra cosa más que realizar cada uno de los gestos que le son asignados en el tiempo que se le ha señalado, y exactamente cómo se le ha dicho. Por otro, un individuo teórico, el único inteligente e instruido, el único capaz de organizar, de preparar, de dirigir el trabajo. El piensa y se le paga por ello, y nosotros traducimos: es un dotado. El que ejecuta no es capaz de mejorar en absoluto

su trabajo, los procedimientos que utiliza o incluso los que elabora a partir de su experiencia propia no tienen relación alguna con los que permiten un mejoramiento real. Salta a la vista que es un no-dotado.

Aún hay más: entre ocho hombres que forman un equipo encargado de transportar cargas, Taylor afirma que hay uno solo que esté «hecho para» esa tarea, y los siete restantes quedarán eliminados. «La selección de los obreros consiste en elegir los individuos que son apropiados para un género de trabajo determinado.» (32). Nuestro autor considera las aptitudes a la vez como específicas para una tarea determinada y definitivamente vinculadas a la persona. «Ciertos individuos nacieron con facultades de percepción y de acción refleja.» (33), y, por ejemplo, estas facultades los hacen aptos para verificar los cojinetes de bolas de las bicicletas; es preciso excluir de este oficio a todos los que no estén señalados por una predisposición de este tipo.

Compararemos, además, esta dicotomía con la que propone Henry Ford en una frase famosa que en realidad apunta a los mismos resultados: «La mayor parte de los trabajadores, lamento decirlo, buscan ocupaciones que no les exijan un esfuerzo muscular demasiado grande, pero sobre todo buscan aquéllas que no los obliguen a pensar.» (34). Ford encuentra pocas personas que sientan deseos de pensar para él, y llega a la conclusión de que hay poca gente dotada para pensar.

Volvamos a Taylor: nunca se afirmó con tal minuciosidad la ideología de las dotes, y su corolario es el desprecio evidente por la clase obrera en su conjunto. Pero precisamente la clase obrera ha luchado con todas sus fuerzas contra el taylorismo.

Es evidente que no habrá llegado con facilidad a discernir sus presupuestos, y que la transposición a la ideología escolar de las dotes sigue siendo difícil, pero el impulso de lucha, la toma de conciencia, primero nacieron de las propias masas, y a los partidos obreros les correspondió prolongarlas y organizarlas. Esto no tiene ningún punto en común con la pasivi-

(32) F. W. Taylor: Principes d'organisation scientifique, *p. 55.*
(33) Ibíd., p. 78.
(34) Henry Ford: Mi vida y mi obra, *cap. VIII.*

dad cómplice y autodesvalorizadora que describen Bourdieu-Passeron. La lucha de la clase obrera contra los métodos de trabajo, una concepción del trabajo que opone de manera tan ruda a los dotados y los no-dotados, prueba la lucidez combativa de la clase obrera.

Un papel para los docentes

Con el desarrollo de este movimiento, surgido en en las propias fábricas, se logrará desmixtificar la ideología escolar. Una vez más la tarea de los intelectuales, ya sean educadores o sociólogos, debe apoyarse sobre la lucha existente de los explotados. He aquí un papel a desempeñar sin duda por los educadores progresistas, y desde luego en el interior de la escuela: por ejemplo, llevar a la clase obrera a establecer el vínculo (lo cual no significa de ningún modo que ambas sean idénticas) entre la fábrica y la escuela, entre la teoría de las aptitudes que se le propone en la fábrica y la que, con demasiada frecuencia, reina en la escuela. De esta manera, el fracaso escolar o las dotes escolares ya no se les presentarán a los explotados como un sector aparte, sino como parte integrante de la explotación.

La crítica hecha por Bourdieu-Passeron de la ideología de las dotes incluye perspectivas básicamente justas, sin embargo, se desvía hasta el punto de llevar al renunciamiento, de favorecer esta actitud misma de derrotismo que describen como propia de las clases dominadas. Les resulta fácil describir a la clase obrera como inerte, haciendo de lo escolar un mundo cerrado y apartando sus miradas del ámbito donde los trabajadores encuentran su principal puesto de combate.

La sociología de la educación puede contribuir realmente a la emancipación de la clase obrera, puede y debe encontrar su sitio en la lucha de clases siempre que sepa evitar dos peligros importantes: ignorar los recursos de los cuales son portadoras las propias masas, creer que ideológicamente se basta a sí mismo y que, por lo tanto, no tiene nada que aprender de la historia ni de la teoría del movimiento obrero. De lo contrario, llega a la conclusión de que, reducida a sus propias fuerzas, carece de eficacia y se siente tentada a deducir de ello que todo es ineficaz y que las es-

tructuras escolares no pueden funcionar a menos que aplasten todavía más a los que ya están humillados. La sociología no puede reivindicar para sí el ser el motor principal de la revolución, ni siquiera en la escuela; tampoco está condenada a ser un elemento aislado, predicando en el desierto. Sumándose a la oposición real de las masas, encontrará fuerzas porque, además, habrán mantenido sus descubrimientos haciendo de ellos los momentos de una unidad compleja y no ya una tentativa, una tentación, aislada.

Conclusión de la segunda parte

El lector atento puede llegar a acusarnos de mala fe porque no hemos llamado la atención sobre ciertos momentos en los que Bourdieu-Passeron, por una parte, y Baudelot-Establet, por otra, se esfuerzan por demostrar que la escuela no es un bloque único dedicado enteramente al servicio de la clase dominante, intentan no perder las esperanzas en la escuela, en una palabra: no ser illichianos. Esto puede apreciarse en particular en las últimas páginas de *Héritiers* donde se trazan las grandes líneas de una lucha por una pedagogía racional y por una enseñanza democrática.

Sostendremos, sin embargo, que este llamamiento último no es compatible con lo que los autores afirmaron sin cesar. Se nos ha presentado a la escuela, a toda la escuela, la de hoy y la de ayer, como haciendo causa común con los intereses de los dirigentes, a tal punto que los fracasos de los niños de los niños de las clases populares aparecen como normales, necesarios, inevitables —al menos mientras subsista nuestra sociedad—; sobre todo hasta el punto de que toda acción progresista de la escuela se encuentra negada y parece casi inconcebible. ¿Cómo esperar de la escuela iniciativas, un arranque, cuando se la ha sometido a un fatalismo sociológico, precio provisorio —esperamos— de descubrimientos reales?

Baudelot-Establet toman en cuenta el antogonismo y las luchas propias de lo escolar: la escuela es «el lugar de múltiples contradicciones... El aparato escolar francés no debe ser considerado como un sistema, como una máquina bien lubricada que funciona a toda

marcha y que todo lo hace por el gran beneficio de la burguesía» (1).

De ahí la importancia otorgada a las luchas que tienen lugar en la actualidad en el interior de la escuela, la posibilidad de estas luchas porque la escuela «depende de una relación de fuerzas políticas (por tanto) precaria»; realidad actual de estas luchas: «Los maestros progresistas han aportado ya y pueden aportar una contribución decisiva.» (2). De esto surgen dos exhortaciones que parecen constituir una respuesta a las objecciones que les hemos hecho en todo momento. «En lugar de esperar pasivamente (o de profetizar, lo cual viene a ser lo mismo) el gran milagro revolucionario que hará saltar el «sistema», se aprenderá a analizar las contradicciones, a explotarlas una por una.» Y esta otra, que va al punto preciso, a lo más profundo: «No se trata tanto de emprender una lucha nueva que sería necesario crear a partir de la nada, sino más bien de concebir el carácter de clase de las luchas ya en curso.» (3). Evocarán «la fusión de la concepción científica de la historia y de la experiencia concreta de la lucha de clases».

Pero también aquí creemos que estas perspectivas realmente marxistas no están de acuerdo con el conjunto del libro, y que ellos mismos hacen imposible esta lucha a partir de lo dado, de lo real, que preconizan.

El ejemplo esencial que se nos propone de una pedagogía capaz de ofrecer material a estas luchas, es Freinet: «Un esfuerzo... para volver la escuela, aunque sea un poco, pero desde ahora, contra sus funciones oficiales.» (4). Esto supone que todas las funciones oficiales de la escuela son igualmente negativas. Pero si bien la pedagogía de Freinet está totalmente aislada del contexto escolar, si bien no guarda relación alguna con el resto de la pedagogía, considerada como conservadora y embrutecedora de principio a fin, es harto evidente que no tiene ni la menor posibilidad de asentarse en la escuela.

Por más que nuestros autores digan en un principio que una tentativa de este tipo es «parcialmente eficaz», sólo llamarán nuestras atención sobre el ries-

(1) *Baudelot-Establet: p. 259.*
(2) *Ibíd., p. 259.*
(3) *Ibíd., p. 312.*

go que corre esta pedagogía de ser «reprimida» y «recuperada» (4) a la vez.

Cuando apenas se ha indicado un camino, una posibilidad de lucha en el interior de la escuela, se encuentra completamente bloqueada. De ahí la atmósfera de desesperanza, de fatalidad; parece ridículo el intento de dirigir una acción válida en la escuela al menos en tanto que una revolución, cultural-maoista para Baudelot-Establet, mucho más indiferenciada para Bourdieu-Passeron, no haya cambiado todos los horizontes. Nos queda por saber qué haremos en nuestras clases de mañana; nos queda por saber cómo se reunirá y «concienciará» a las fuerzas capaces de llevar a cabo esta revolución.

(7) Ibid., p. 260.

TERCERA PARTE

REALIDAD E IRREALIDAD DE LA CULTURA

Nos parece que, de maneras muy diferentes, nuestros autores nos encierran en el sentimiento de la irrealidad de la cultura, cuya sola consecuencia posible es la irrealidad de la escuela, y eso por desconocimiento de la lucha de clases. Frente a esto, un Gramsci abre el camino a una escuela posible, un Brecht, a una cultura efectiva.

1

Illich o «no sé lo que es la lucha de clases»

Illich o «no sé lo que es la lucha de clases», incluso, «la lucha de clases es la lucha de los competentes contra los incompetentes», estando los competentes asimilados a los explotadores y los incompetentes a los explotados...

Primer tema:

¿La cultura del «experto» reduce a cero la cultura de la gente común?

1. La convivencialidad: evocación de algunos temas

A) Las necesidades ficticias

La sociedad industrial moderna, la sociedad de la «megamáquina» no puede funcionar más que según la modalidad del «crecimiento indefinido» y de «la creación ilimitada de nuevas necesidades» (1). En la actualidad, tener sed es tener necesidad de coca-cola: las exigencias naturales se han transformado en demanda de productos manufacturados (2). Hace diez años, un mejicano moría en su propia casa y los amigos se encargaban de su entierro, sólo intervenía la Iglesia. En la actualidad, la enfermedad y la muerte

(1) *Illich:* La convivialité, *p. 72.*
(2) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 162.*

ponen en danza al equipo de médicos, al hospital, a los empresarios de pompas fúnebres (3), en suma, instituciones realmente industrializadas, producto del mundo industrial.

En todos los ámbitos, desde el beber hasta el morir, se crean normas de consumo, obligatorias y, sin embargo, ficticias.

Nuestra demanda queda insatisfecha

Las necesidades provocadas por la producción masiva son ficticias en un segundo sentido: no dan satisfacción a nuestra demanda. Por ejemplo, el agricultor necesitaría un vehículo todo terreno, sólido, fácil de reparar, no demasiado caro, no obstante se le ofrece, y se lo convence de comprar, un vehículo provisto de todos los perfeccionamientos y artilugios de moda, que son costosos, frágiles y, en la gran mayoría de los casos, totalmente inútiles (4). Pero la presión incesante de la publicidad, el adoctrinamiento al servicio del aparato industrial, obliga a producir a toda máquina y a vender cada vez a mayor precio máquinas cada vez más sofisticadas.

El aprendiz de brujo

Y muy pronto, los productos salidos de la megamáquina se vuelven contra nosotros mismos: en un principio, el automóvil apareció como medio para ganar tiempo, pero ahora, el americano debe trabajar muchas más horas para pagar su coche y todos los gastos inherentes que no economiza gracias a él (5). Cuanto más rápidos se dice que son estos coches, tanto más tiempo nos hacen pasar en los embotellamientos, se llevan nuestro dinero, y también nuestro tiempo, en la construcción de autopistas; y nuestra salud por la polución producto de la combustión de la gasolina.

El progreso de la medicina significó en un principio una reducción importante de la mortalidad y de las enfermedades, pero, a continuación, ella misma contribuyó a crear nuevos tipos de enfermedades: en-

(3) *Illich:* Une société sans école, *p. 15.*
(4) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 159.*
(5) *Illich:* La convivialité, *p. 24.*

fermedades infecciosas en los hospitales, enfermedades originadas por los mismos medicamentos. Y sobre todo los hospitales ultramodernos no se construyen más que en correspondencia con la ciudad moderna, es decir, igualmente malsanos.

Dependencia

De esto derivan las múltiples formas de nuestra dependencia: el consumidor ya no posee capacidad de elección, control sobre lo que recibe; el consumo es gregario, dirigido desde fuera, la opresión es constante, ejercida por el comerciante, o más bien por las mercancías. En cuanto a los productores, están sometidos a un trabajo que carece de sentido para ellos; ya no existe la alegría en el trabajo. A todos nos han cercenado el «poder-haber del individuo», «la capacidad innata de las personas de hacer lo que pueden» (6) ya que la gente se ha puesto a desear tipos de objetos o de conductas que sólo puede provenir de las máquinas. El automóvil destruye «la movilidad natural» del hombre, la que ejercita cuando va a pie o en bicicleta. Esto da origen a un empobrecimiento de las iniciativa propias, a una pérdida de facultades que sólo puede desembocar en la pasividad y en la negación de la felidad.

La máquina ha convertido al hombre en su esclavo: el hombre se ha transformado en la materia prima de la máquina, «la más maleable de las materias primas» (7). Y como resultado, un mundo totalmente absurdo en el que los resultados no dejan de contradecir, de burlar las intenciones y las esperanzas: «Todas las instituciones mediante las cuales el hombre creyó exorcizar los males originales se han convertido en ataúdes cuya tapa se cierra sobre él.» (8).

Aumento de las desigualdades

En un mundo así las desigualdades son cada vez más flagrantes y más crueles. Desigualdad entre naciones ricas y naciones pobres: menos del 10 por 100 de los hombres consumen más de la mitad de los recursos del mundo (9). Desigualdad también en el

(6) *Illich:* La convivialité, *pp. 82 y 84.*
(7) *Ibíd., p. 115.*
(8) *Illich:* Une société sans école, *p. 178.*
(9) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 176.*

interior de las naciones más ricas: en los Estados Unidos, entre las clases pobres, la mortalidad infantil es todavía comparable a la de ciertos países tropicales, mientras que una reducida élite se beneficia de cuidados extraordinarios —y extraordinariamente costosos—. En suma, «el número de los sub-privilegiados cada vez es mayor, mientras que los privilegiados consumen cada vez más; en consecuencia, el hambre aumenta entre los pobres y el miedo entre los ricos» (10).

Es que por más que el desarrollo de las técnicas ultramodernas sea notable, no coincide con las necesidades que se imponen y continúan imponiéndose a las masas. Por ejemplo, los cirujanos de América Latina van a Nueva York a especializarse en técnicas operatorias excepcionales, mientras que la disentería provocada por las amebas se obstina en causar estragos entre el 90 por 100 de la población. Allí donde serían precisas gran número de asistencias médicas simples, fáciles de aprender y eficaces en la mayor parte de los casos, el mundo industrial se complace en formar una élite restringida de especialistas ultracualificados porque a éstos se los considera representantes del progreso, y de ellos espera la clase dominante soluciones milagrosas.

De este modo se forma causa contra la megamáquina y el conjunto de las instituciones, de las burocracias a que da origen. Parecen predominar dos temas: en primer lugar, la megamáquina es la que, por su funcionamiento propio e ineluctable, crea situaciones de «monopolio radical» (11) en provecho de un pequeño número de privilegiados llamados así a convertirse en nuestros amos. Por ejemplo, «las redes eléctricas concentran en manos de unos pocos el control de la energía (por consiguiente) el poder de decidir el destino de todos».

La insatisfacción y la inestabilidad

Y sobre todo, la megamáquina es la que lanza a los hombres hacia la insatisfacción y la inestabilidad: los objetos que codiciamos, que estamos seguros de necesitar porque se ha logrado convencernos de ellos, cambian incesantemente, pronto quedan fuera de uso, se desvalorizan, nosotros mismos nos sentimos

(10) Illich: La convivialité, *p. 101.*
(11) Ipíd., p. 82.

desvalorizados por poseerlos. Es preciso reemplazarlos a corto plazo, siempre hace falta otra cosa que al menos tenga una apariencia más perfeccionada, más complicada; siempre hace falta más. No llegamos jamás a la meta, a un estado de satisfacción, de reposo: «Cada nueva unidad lanzada al mercado crea más necesidades de las que satisface.»

Este consumo efímero de las cosas se comunica a las instituciones, a las relaciones humanas que asimismo no tienen nada de duradero ni de sólido. Esto es lo que llaman Illich: «el deterioro rabioso del tejido social.»

Cuanto más se tiene...

Las necesidades aumentan antes de que se las pueda satisfacer y, más aún, sin que haya posibilidad alguna de satisfacerlas ya que la satisfacción parcial crea una demanda nueva y todavía más considerable. Precisamente cuando los hospitales, los servicios sociales, así como las escuelas, empiezan a estar bien provistos, la gente empieza a pedir más.

Esta es la razón de que el mundo de la megamáquina esté destinado a ser un mundo de frustraciones, de reivindicaciones y de «exigencias cada vez mayores» (12). Los pobres de los Estados Unidos se benefician de la hospitalización gratuita, pero como a pesar de todo se ven privados de las atenciones médicas más perfeccionadas que sólo se dispensan en algunas clínicas privadas, constituyen una nueva categoría de desheredados, y, por lo tanto, de gentes que se quejan. «Voracidad sin límite, desmesura.» En suma, «las tasas de crecimiento de la frustración siempre superan largamente a las de la producción» (13).

¿Es posible concebir la existencia de los bienes de consumo en tal abundancia que cada uno tenga su parte, su parte justa? Illich sostiene que eso es una utopía: polución, erosión de los suelos, disminución de su fertilidad y, por otra parte, presión demográfica: «Los límites de los recursos terrestres comienzan a ponerse en evidencia.» Y para proporcionar a todos los hombres de los países desheredados simplemente los bienes y servicios de que disponen los pobres de los países ricos, sería preciso multiplicar por

(12) Illich: Une société sans école, *p. 16.*
(13) Illich: La convivialité, *p. 86.*

cien la extracción de las materias primas, lo cual es de todo punto inconcebibile.

Celos exacerbados

El déficit cuantitativo no es más que la señal de un error propiamente cualitativo: las necesidades creadas por la civilización industrial nos hacen vivir en lo ficticio, y la búsqueda de lo ficticio engendra deseos aún más violentos de saciar aún más deseos ficticios, lo cual se ve agravado por el despecho de que otros puedan saciar mejor que uno mayor cantidad de deseos, evidentemente, todos ellos ficticios.

B) Las soluciones que da

Puesto que el mundo ha tomado una dirección radicalmente falsa, se trata de realizar una serie de «inversiones», de desandar lo andado, de trastocar el movimiento.

Reducir los deseos, destruir la megamáquina

El punto fundamental es la reducción de los deseos, la limitación de las necesidades, tomar consciencia de la inutilidad, de la artificialidad de las que nosotros creemos necesidades.

Es abolir el proyecto de «el hombre prometeico» que sólo vive para afrontar su destino, moldear el mundo de acuerdo con los planes que ha acumulado. Illich llama «epimeteico» al que, por el contrario, tiene suficiente confianza en la bondad de la naturaleza como para respetar el orden que se inscribe en ella; volverse a meter en «la tierra maternal» (14). Se instala en el mundo de la aceptación que es, al mismo tiempo, el del renunciamiento: «Decir finalmente sí sin reservas mentales a la experiencia de la vida.» Marchar, pues, a contrapelo del mundo industrial, preparar un programa de limitaciones racionales», «determinar los límites que es preciso imponer al crecimiento» (15), restringir la tasa de innovación reduciendo así tanto la producción como el consumo. La disminución de los deseos exige la destrucción de la megamáquina y, viceversa, la destrucción de la mega-

(14) *Illich:* Une société sans école, *p. 175.*
(15) *Illich:* La convivialité, *p. 142.*

máquina es la garantía más firme de la disminución de los deseos.

Por ejemplo, para los transportes se excluirán todos los vehículos que desarrollen una velocidad superior a la de la bicicleta y se promoverán, por una parte el velociclo, por otra un tipo de carretas motorizadas, simples y robustas. La gente pronto tomará consciencia de que esta velocidad moderada pero real es mucho más rápida que la velocidad ficticia de los bólidos. Y sobre todo, volverá a disfrutar de un instrumento que propicia la autonomía y al mismo tiempo la iniciativa. Uno mismo podrá reparar la carreta motorizada ya que el motor no es nada complicado, y en la bicicleta mi propia fuerza no es reemplazada por la de una máquina.

La gente se construirá su propia casa. Además, no se trata de destruir a ciegas todas las máquinas, ya que precisamente gracias a los elementos prefabricados suministrados en gran cantidad, será posible el montaje por los pequeños equipos de asociados (16). Las ventajas de estas casas construidas por los propios usuarios serán múltiples: en primer lugar, su precio será mucho más bajo y no será necesario atiborrarse de trabajo para pagar la vivienda; además podrán ser habitaciones adecuadas al modo de vida de cada uno, de este modo, el campesino que acaba de llegar a la ciudad no se verá obligado a encerrarse en el undécimo piso de un edificio ni a plegarse a costumbres que nada tienen que ver con su modo de vida.

Pero lo más importante es que la gente redescubrirá una satisfacción fundamental ya que no es posible sentirse en casa si, por lo menos en parte, esa casa no es el fruto del propio trabajo de uno, si no se ven en ella los resultados de las propias decisiones personales.

Unos cuidarán de otros. La abuela, la tía o una vecina se harán cargo de la mujer encinta, del impedido o del moribundo, en lugar de que sean trasladados, de que sean atrapados por instituciones gigantescas e impersonales.

(16) Illich: La convivialité, *p. 69.*

El placer de los útiles convivenciales

El mundo de la megamáquina es un mundo inhumano, pero Illich está convencido de que existe un umbral antes del cual el útil es beneficioso: las fuerzas productivas y los procesos de producción son comprehensibles y controlables; el individuo aumenta su poder sin perder el dominio ni la responsabilidad sobre lo que hace; tiene voz y voto, puede hacer valer su derecho ya que es él mismo quien dirige su vida. El útil convivencial es «simple, pobre, transparente» (17). El hombre conserva su libertad ya que este útil convivencial «puede ser utilizado por cada uno sin dificultad, con tanta frecuencia o tan esporádicamente como lo desee y para fines que él mismo ha determinado» (18).

El trabajo autónomo se convierte en un trabajo creador, expresivo, abierto a «la sorpresa de las acciones personales», valores que, según Illich, se sitúan del lado del «ser» en lugar de tomar en cuenta solamente el «tener», y permitirán al hombre realizar el aspecto espiritual de sí. Cada uno es dueño de «perseguir sus fines según su manera peculiar, inimitable». Se trata de una «expansión», ya no de una acumulación.

Se trata, pues, de determinar, de señalar «los umbrales críticos» (19) y de hacer que el desarrollo de nuestros aparatos y de nuestros deseos no lo sobrepasen. Ahora bien, la Naturaleza es la que proporciona el criterio del útil no nocivo; no es competencia del hombre fijar esos límites, son límites naturales, es decir, que a la vez son «inexorables», se advierte en ellos «el efecto de la necesidad», y esta necesidad es infinitamente buena y providencial, ella asegura el equilibrio e instaura la alegría.

Se trata, pues, de abolir la historia, lo esencial del mundo fue fijado una vez y para siempre: «Los umbrales configuran el derecho constitutivo de toda sociedad... la necesidad de determinar los umbrales y de no transgredir los límites es la misma para todas las sociedades.»

(17) *Illich:* La convivialité, *p. 101.*
(18) *Ibíd., p. 45.*
(19) *Ibíd., pp. 116 y 117.*

Comunidad

El útil convivencial es comunitario, a su alrededor se forma la comunidad ¿será exagerado decir que crea la comunidad? No se trata sólo de que «el uso que cada uno hace de él no obstaculiza la libertad de los demás para hacer lo mismo», sino además de que da lugar a las relaciones personales, alienta las relaciones amistosas. No más ciudades gigantescas exigidas por la industrialización, en su lugar, reagrupaciones a escala humana. El individuo se incorpora armoniosamente a esos conjuntos ya que el útil «está al servicio de la persona integrada a la colectividad».

Frugalidad feliz

En el mundo convivencial, el hombre no busca ya más que la satisfacción de «necesidades auténticas» y en este abandono precisamente encuentra su felicidad: «felicidad de la sobriedad... austeridad liberadora... pobreza voluntaria... renunciación gozosa y equilibrada.» Esto no puede ir separado de una inversión de las técnicas: «Elegir un camino austero con los útiles convivenciales.» La meta será «vivir dentro de ciertos límites», siendo el enemigo a combatir «el fallo que la sociedad industrial lleva en su seno» (20).

Este mundo de la frugalidad será un mundo igualitario: basta ya de que algunos viajen en automóviles lujosos mientras millones van a pie, en cambio, todos podrán hacer uso de vehículos simples. Esto dará lugar a una sociedad sin conflictos ni rivalidades. El deseo frenético de atesorar riquezas habrá desaparecido, y con él, el cortejo de ansiedades, de decepciones y de rencores.

La máquina devora a los hombres

Una vez que se ha rebasado el umbral, el útil (convivencial) se transforma en máquina (industrial) y ejerce sus efectos destructivos sobre toda la sociedad.

La máquina es «elaborada, compleja», y por lo tanto sólo puede ser «secreta». Para «al servicio de un cuerpo de especialistas», sólo beneficia a la casta de los técnicos y de sus aliados, o más bien, de sus cómplices. Sólo ellos son capaces de utilizarla, sólo ellos

(20) Illich: ibíd., pp. 33, 99, 101.

encuentran un placer tiránico al utilizarla. De ella sólo saldrán «objetos estandarizados», «embalados por la institución», y al recibirlos pasivamente, la gente se ve reducida a ser «buenos consumidores y buenos usuarios». Todo lo que pueden hacer a partir de ese momento es «ingurgitar instrucciones masivas», seguir los modos de empleo, utilizar las máquinas sin comprender el porqué de lo que hacen: el hombre se ajusta, pues, a las exigencias de la máquina. Las personas ya no saben ni pueden «hacer las cosas por sí mismas».

2. ¿Anticipación o nostalgia?

Nos limitaremos a mencionar sucintamente algunas críticas que los especialistas han realizado de manera mucho más completa de lo que podríamos hacer nosotros.

El dulce aroma del capitalismo liberal

R. Gentis (21) ha definido muy bien la nostalgia socio-económica característica de Illich: un capitalismo de pequeños empresarios. El mundo convivencial no está muy lejos de las empresas de dimensiones restringidas, con estilo un poco artesanal, de principios del siglo XIX. Más tarde, los pequeños empresarios fueron devorados por los grandes, y no se repusieron nunca, pero se buscan en el ámbito del illichismo porque ignoran que el imperialismo (monopolista) es la etapa suprema del capitalismo.

Por otra parte, la desconfianza indiferenciada de Illich con respecto a todas las instituciones, consideradas igualmente corruptoras, se parece extrañamente a un lamento por el capitalismo liberal, al sueño de restaurar la época dorada del capitalismo liberal. Los pensadores de este sistema afirmaban entonces que la Providencia garantiza el acuerdo tanto entre la oferta y la demanda como entre los intereses de los proletarios y de los poseedores, siempre que ninguna intervención sacrílega de las instituciones y sobre todo del Estado instituido venga a obstaculizar la marcha armoniosa y espontánea.

(21) R. Gentis, en Les Temps Modernes, *septiembre 1972.*

Esto llevaba a indignarse, en nombre de esta libertad, por el hecho de que se prohibiese trabajar en las fábricas a los niños de ocho años.

¿Quién hace el elogio de la pobreza?

Las dos virtudes requeridas aquí son la moderación y la obediencia, precisamente las dos virtudes cuya ausencia en las demás clases no se cansan de deplorar las clases dirigentes.

Predicando la pobreza voluntaria en los pobres, Illich se suma peligrosamente a los conservadores más clásicos que nunca dejaron de lamentar que se excite de manera artificial «a los humildes», que se susciten deseos entre ellos, ambiciones que les harán desgraciados porque de todos modos no podrán satisfacerlas, por lo menos en este mundo. Sin los políticos, los «malos pastores» —e Illich agrega, sin la escuela y la mega-máquina—, todos estarán satisfechos con su suerte y mucho más tranquilos. La limitación de las necesidades es también, y sobre todo, la limitación de la necesidad de combatividad.

Y cuando se ve el grado de hostilidad que existe en los grupos privilegiados contra el crecimiento económico, uno puede preguntarse qué parte de indudable egoísmo se insinúa en su actitud. ¿No temerán acaso una especie de competencia cuando muchos tengan el mismo «nivel de vida» que ellos, tal como sucedió en los tiempos del Frente Popular cuando estas gentes no querían ya ir a la playa porque allí corrían el riesgo de encontrar a «los que disfrutaban de sus vacaciones pagadas»? (22).

Illich presenta las alegrías de la pobreza de manera idéntica para ricos y pobres. Pero ¿llega al punto de proponer a los opulentos el renunciamiento a ciertas necesidades superfluas y de confirmar a los más desposeídos en su suerte, socavando así de manera irremediable su fuerza de resistencia?

(22) Cf. H. Cole y colaboradores: L'Anti-Malthus, *p. 258.*

3. Una lucha sin tregua entre los especialistas y las gentes sencillas

Pero el aspecto sobre el cual queremos insistir por que nos parece fundamental en la discusión sobre la realidad o irrealidad de la cultura, es que todas las soluciones que Illich propone tienen un rasgo en común: se establecen sobre una incompatibilidad entre la cultura y las realizaciones de los especialistas, y la cultura y las realizaciones de aquellos a los que llamaremos «las gentes sencillas»; una incompatibilidad que se nos presenta como algo definitivo e irremediable porque nace de la técnica misma, técnica de las máquinas y de las instituciones y a la cual no podría cambiar en absoluto ninguna modificación ni en su estructura ni en su puesta en práctica. Esta es la razón de que, ya que las gentes sencillas no quieren renunciar a sus recursos ni a sus pdoeres propios, se nos diga que deben destruir los aportes de los especialistas.

Las realizaciones de los especialistas excluyen a las de las gentes sencillas

Esta dicotomía la descubre Illich en todos los ámbitos: o bien se utilizan bicicletas o carretas, motorizadas desde luego, pero simples y lentas, en cuya conducción la iniciativa, la personalidad desempeñan un papel esencial, o bien se recurre a vehículos modernos en cuyo casos los usuarios están condenados a ser receptivos, pasivos, «se dejan» transportar. Al menor contratiempo mecánico, su único recurso es precipitarse hacia el mecánico especializado, el depositario de *esta* marca cuyos misterios nadie más que él conoce.

Si las personas no construyen sus casas por sí mismas, su pequeña casa, en los grandes edificios serán esclavas de los reglamentos y de los trabajadores sociales que tendrán que enseñarles en adelante lo que tienen derecho a hacer —y sobre todo lo que está prohibido hacer— en las habitaciones de renta limitada.

Se pierden, pues, «la aptitud innata de las personas a dar forma a su propio medio» y «su aptitud para invertir su tiempo personal en la creación de

valores de uso». Desaparece al mismo tiempo «la posibilidad de aprender instruyendo» porque las personas no trabajan ya las unas con las otras, no progresan ya dándose consejos las unas a las otras.

Puesto que ya no existen los cuidados mutuos, se forma «una población sumisa y dependiente», sujeta al «monopolio médico» y a los «tabúes de los especialistas» que sólo sabe esperar una salvación que llega de fuera, en una fe beatífica en la operación-milagro. «La antigua sabiduría en materia de salud y de curaciones» se ha derrumbado.

Y llegamos al último ejemplo en el que no intervienen ni las máquinas ni las técnicas, sino las instituciones mecanizadas y tecnificadas: basta con que los pobres se beneficien de la ayuda social, de la hospitalización gratuita para que sean incapaces de organizar sus propias vidas. Ya no les es posible sacar provecho de su experiencia y de sus prácticas personales; ya no llegan a insertarse en el cuadro de su comunidad: el asistente social debe conducirlos paso a paso.

La cultura de los especialistas excluye la de las gentes sencillas

Estas distorsiones no sólo se producen en las realizaciones que acabamos de ver en los cuatro ejemplos anteriores, sino también en lo que la cultura tiene de específico, allí los efectos de esta distorsión estallan en toda su gravedad. La opción se da entre «un saber objetivo, definido por la ciencia y difundido por voceros expertos» —es «el efecto de querer y de poder del prójimo»—, o «el poder inmediato de aprehender lo real», «el saber que proviene de relaciones creativas entre el hombre y su medio» —es «el efecto de relaciones que se establecen de manera espontánea entre las personas en el empleo de los útiles convivenciales»—. Por ejemplo, los campesinos aprenden el folklore, se impregnan de él: «Esta adquisición de saber se opera por interacción dentro del medio circunscrito por una tradición».

O bien lo racional, que no es más que lo «previsto» y que acaba con «la espontaneidad... con la expresión creativa... con la solución inventiva», no hace más que aprisionarnos con «trabas ideológicas»,

o bien coincidimos con «la realidad viva y sin constreñimientos» y el mundo se vuelve a la vez atrayente y cercano, nos embarga «una sorpresa prodigiosa que rebasa y confunde la razón» (23).

El primer tipo de saber no puede desembocar más que en la catástrofe, y sobre todo Illich se empeña en repetir que sólo puede existir si abolimos el segundo. En la medida en que se cree que «el mundo deja atrás el alcance de todo lo venidero», sólo tienen derecho a la palabra aquéllos a los que Illich llama con ironía «los grandes iniciados y sus discípulos».

El experto se apodera del monopolio

No contento con acumular los desastres y con hacer inextricable toda situación, el experto funda un imperialismo intelectual que, como todos los imperialismos, se alimenta de sus propias conquistas; el experto goza con su poder y su habilidad que pronto se convierten en los únicos motivos reales de su acción: «los virtuosos de las nuevas especialidades». . encuentran en las operaciones espectaculares las ocasiones para colocarse en el primer plano.

Todo gira sobre la idea de que el experto, en la medida en que detenta el saber, priva de él a todos los demás: «El médico se ha transformado en mago y su único poder es el de hacer milagros». Sobre este saber quiere ejercer una posesión exclusiva; ese saber es, fundamentalmente, no comunicable, y el experto se complace en aumentar su capacidad.

Esto tiene un corolario fatal: frente al experto, los individuos «abdican todo poder... se despojan de su competencia... pierden confianza en su propio poder de hacer». Ya no se atreven a «fiarse de su propio juicio». No más curiosidad personal, «el hombre está desarraigado, maniatado, se marchita».

Estos resultados catastróficos se consideran inherentes a la existencia misma del experto.

Y sin embargo, la dicha estaba al alcance dela mano

El experto nos priva de las cualidades y virtudes inherentes a nuestro propio ser a las cuales podríamos acceder de manera espontánea; bastaba con dejarse ir, con dejarse llevar: su intrusión lo echó todo

(23) Illich: Libérer l'avenir, *pp. 101 y 102.*

a perder. Sin él, nos hubiéramos dejado conducir por nuestra buena madre, la Naturaleza; ella nos hubiera tomado de la mano y nos hubiera mantenido dentro de los límites de nuestras «necesidades auténticas» que son, esencialmente, necesidades limitadas; ella nos hubiera conducido hacia la felicidad siempre y cuando hubiéramos sido dóciles y dejáramos de «desnaturalizarla».

En el mundo de Illich, la lucha entre las gentes sencillas y el experto es inexorable ya que todos los expertos están situados sobre el mismo plano, desde Lenin hasta los tecnócratas: representan al otro, al enemigo...

4. El éxito de Illich proviene de lo que recoge de experiencias muy habituales

Es preciso decir, en primer lugar, que la prédica de Illich y el éxito que encuentra, ya sea de manera directa, ya por personas interpuestas, nos da la pauta de la profunda insatisfacción que produce el modo de vida actual, la cual, por rechazo, lleva a una especie de tentación generalizada de Illichismo. Al leerlo, volvemos a encontrar algunos sentimientos simples, algunas experiencias habituales que además tienen la apariencia de poseer una verdad indudable: en primer lugar, que ni la riqueza ni la producción hacen la felicidad, que el hecho de poder cambiar constantemente el coche para adquirir otro más lujoso no hace que la gente sea dichosa, y sin embargo, nuestra sociedad «de consumo» nos incita a ello sin cesar. Mejor dicho —lo que es peor— la sociedad no puede funcionar, los obreros pronto se ven reducidos al paro si en un momento dado algo hace que esta escalada se interrumpa.

Además, todos hemos estado alguna vez en un embotellamiento: llegado el momento en que todos poseen un coche, ya nadie avanza. El crecimiento desmedido de los deseos lleva a una situación en la que éstos se contradicen a sí mismos y se oponen unos a otros.

Tenemos la sensación de que, en la civilización industrial, las tareas ya no son atractivas, por un lado, porque están vacías de contenido debido a una me-

canización parceladora que las despoja de todo interés, por otra, porque, dado el gigantismo de las organizaciones, los interesados son dirigidos de una manera pasiva, se dejan dirigir de una manera pasiva, ya no pueden hacer oír su voz en medio de tal estrépito, entendido este término en un sentido material y espiritual a la vez.

Pero en el inmenso conjunto de la gran ciudad ya no es posible influir sobre la propia existencia, incluso se pierde el deseo de hacerlo. El ambiente en que se vive se impone tal cual, es imposible modificarlo, no se nos pide nuestra participación, y a todas vistas, los tontos pasivos se dejan llevar a golpes de publicidad hacia maquinarias enormes y anónimas llamadas de distracción. Comportamientos gregarios, producción estandarizada.

Los objetos que se nos proponen no son los que nos harían falta. Son frágiles, irreparables, costosos, y superfluos en la mayoría de los casos. Pero la seducción de la moda, más bien de las modas, el temor celoso de que los demás nos dejen atrás...

Frente a esto, la sensación de que hemos perdido ciertas alegrías simples y autónomas; el sueño de volver a una vida más tranquila, de comunidades pequeñas, unidas, cálidas, acogedoras; la alegría de crear por mí mismo según mis propias intenciones; se reanimaría así el contento que atribuimos al artesano o al agricultor, que proyectamos sobre el artesano o el agricultor.

La experiencia de la exclusión del especialista forma parte de estas experiencias comunes

Y es muy cierto que con frecuencia hacemos la experiencia de la oposición entre los expertos y el común de los mortales; no se comprende lo que «ellos» dicen, lo que «ellos» quieren. El médico que nos habla en un lenguaje incomprensible o que casi no nos habla, no nos explica nada; los «especialistas» que han «organizado» los transportes o la seguridad social de manera tan extraña, tan desenvuelta que ya no nos encontramos en ellos, y luego, insansablemente se nos envía de una ventanilla a otra, mientras todos sabemos que allí se encuentra, sin duda, el mundo de Kafka. Me siento perdido frente al burócra que me parece el representante del poder absolu-

to y al mismo tiempo el emisario «del más frío de todos los monstruos». Y él se pavonea mientras yo estoy perdido, absorbido por el inmenso anonimato.

Lo indignante de Illich es que no critica estas experiencias, se queda en las apariencias

Lo indignante de Illich es que se instala en la esfera de estas experiencias sin criticarlas; las toma tal como se presentan a cada uno de nosotros. Se cierra a ver el papel que le corresponde al capitalismo en las dificultades que denuncia, que tiene motivo para denunciar. Prefiere considerarlas como inherentes a toda sociedad industrializada, y además, en el interior de nuestra sociedad no percibe ninguna fuerza organizada capaz de luchar contra ellas.

El problema capital que nos plantea Illich es el de saber si los males de nuestra sociedad industrializada proviene de la industrialización misma o de una cierta dirección impuesta por el capitalismo a esta industrialización. Y al mismo tiempo, ¿qué sucede en una sociedad donde los grandes medios de producción pertenecen a la colectividad, son dirigidos por y para la colectividad? ¿Puede ocurrir algo nuevo, algo revolucionario, o es que la mega-máquina se impone al socialismo obligándole a ser la repetición del capitalismo?

En realidad, no se trata de que los mismos privilegios sean transferidos de un grupo a otro, sino de la abolición de la ley del beneficio, de la ley de la selva. El hombre no está ya dominado por el mercado, por la rentabilidad, sino que se ponen en sus manos la máquina, la producción, adquiere el dominio de su vida social.

El mundo de Illich es el mundo en el que no hace falta la cultura de los especialistas

Puesto que se trata de orientar a los hombres hacia la moderación, hacia la frugalidad, ya no hace falta la cultura del especialista: la cultura cotidiana de las gentes sencillas se basta a sí misma, no tiene necesidad de que la elaboren los expertos.

Para que los hombres vuelvan a sus «necesidades auténticas», a los verdaderos valores, para que se conformen a su «naturaleza» y encuentren otra vez

en sí mismos el camino inmediato de la naturaleza, bastaría con que superaran algunas ilusiones, empezando por la ilusión productivista; bastaría con que las instituciones, desde la publicidad hasta la escuela, dejasen de manipularlos y de intoxicarlos. Entonces, cada uno, volviéndose sobre sí, permitiéndose ser él mismo, tomaría una consciencia lúcida e infalible de lo que es necesario para su felicidad. Una vez que se hayan desmontado las construcciones parasitarias, quedará lugar para que actúen las armonías providenciales. Cada individuo puede liberarse por sí mismo, no hay acción colectiva alguna que deba ser dirigida, organizada.

Con esto tenemos ya bastante del profeta y de su prédica. Por otra parte, a Illich no le cuesta mucho creer en el poder de su palabra, ya que se mueve en un mundo idealista, donde los trusts son poderosos porque suscinta necesidades artificiales, porque dominan... «la imaginación» de los consumidores (24). Lo que ha sido creado por un ser imaginario, puede ser derribado por un escrito. Pero nosotros estamos en el reino de las sombras. Y las sombras, basta con mirarlas, no tienen consistencia ni espesor, es decir, nada que pudiera interesarle examinar a una cultura elaborada.

Un mundo donde no existe la historia

Para Illich existe un equilibrio, un equilibrio único desde la eternidad. El Bien fue determinado de una vez para siempre y está detrás de nosotros. El hombre debe «reencontrar el antiguo medio con el cual se formó» (25). El mundo es inmutable y proclama, pues, por intermedio de Illich, la vanidad de todo lo que ha sido considerado como progreso, la vanidad de toda la evolución social.

Si la historia toda se confunde en la misma aberración, no queda lugar para el estudio de la historia, no hay nada qué comprender en ella y sobre todo, nada que esperar de ella. Y bajo este segundo aspecto incluso la cultura de los especialistas parece obviamente inútil.

(24) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 162.*
(25) *Illich:* La convivialité, *p. 79.*

Todos culpables, igualmente culpables

«Todos nosotros, en tanto jefes de partido, contestatarios, hombres de negocios o trabajadores, profesores o estudiantes, compartimos una culpabilidad común» (26). Puesto que todos somos culpables, y puesto que la lucha de clases es totalmente desconocida, Illich no ve dificultad alguna en apelar a la Unión sagrada de todos: se trata de hacer «tomar consciencia a los individuos o a los grupos hasta ahora divididos de que las mismas amenazas pesan sobre sus libertades fundamentales» (27). Y, a la inversa, cree poder mostrar que «toda exigencia de libertad real, formulada por quienquiera que sea, sirve siempre al interés de la gran mayoría».

Se trata de una unión de todas las buenas voluntades, sin que haya que comprender en absoluto cómo se sitúan socialmente, a qué tipo de interés están vinculadas. Se deja así de lado un tercer componente de la cultura de los especialistas, la que lleva a las estratificaciones sociales.

En fin, es un mundo en quiebra total. La totalidad del mundo ha tomado una dirección falsa, la dirección equivocada. No es más que un lugar de «perversión» (28). Se trata «de invertir» su funcionamiento, de operar un «vuelco radical» (29). ¿Qué hay que comprender allí donde todo es rechazable? ¿Qué necesidad hay de comprender? ¿Qué necesidad hay de gentes que traten de comprender?

Se trata además de un mundo reaccionario y que coincide con los deseos de la burguesía

La frugalidad satisfecha es el remedio que las clases favorecidas recomiendan a los que nada poseen aparte de su fuerza de trabajo.

La conversión de cada uno en su fuero interno. Por lo tanto, la acción política de conjunto de la clase obrera quedaría fuera de circuito. Uno a uno, volvemos a encontrar los grandes sueños conservadores de la burguesía. Si todos somos culpables, quiere decir que no hay ninguna fuerza organizada que haya

(26) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 14.*
(27) *Illich:* La convivialité, *p. 122.*
(28) *Ibíd., p. 41.*
(29) *Ibíd., pp. 21 y 27.*

hecho sus pruebas y que sea capaz de resistir, de progresar: el movimiento obrero no existe.

Una revolución esencialmente moral; no nos preocupamos realmente de las estructura de conjunto de la sociedad y confiamos en la prédica del hombre providencial ¿aconseja otra cosa la burguesía? La apelación a la unión sagrada de todos es la negación del conflicto social. Pocas veces se ha ido tan lejos en la negativa a tomar en consideración no sólo la lucha de clases, sino, más generalmente, las contradicciones de los intereses y de las aspiraciones en el interior de la sociedad.

Si con el correr de los siglos no hemos alcanzado nada real, si el conjunto de los hombres ha errado su camino durante siglos, ¿qué milagro nos permite confiar en los éxitos del futuro? He ahí un último medio que utiliza la clase dominante para tratar de detener la lucha del proletariado: persuadirlo de que hasta el presente no se ha obtenido ningún resultado válido, para convencerlo de que no es posible esperar ninguna conquista valiosa. La burguesía conquistadora dijo al proletariado que sus reivindicaciones eran inútiles porque gracias al progreso, es decir, gracias a la revolución francesa, se había adquirido todo lo que él podía pedir. La burguesía decadente le dice al proletariado que sus reivindicaciones son inútiles puesto que todo lo realizado hasta el presente no ha hecho más que aumentar la infelicidad común (30).

No cabe duda de que no es preciso ver en esto simple táctica y maquiavelismo consciente: «El burgués tiembla y se hace cruces ante todo lo que marca verdaderamente el punto de partida de un progreso» (31); no puede sentirlo de otra manera pues en adelante, el progreso anuncia el fin del mundo en el que él ha establecido su dominación y esto no puede presentársele más que como el fin del mundo, el apocalipsis.

Allí donde exista alguna confianza en los hombres, en las masas, no puede haber perspectiva alguna de progreso. La convivencialidad como todas las doctrinas de catastrofismo, las doctrinas que pretenden condenar indistintamente el pasado y romper en bloque con él,

(27) Cf. el artículo tan sagaz de M. Lapierre, en Esprit, *marzo 1972.*

(31) Engels: Situación de las clases trabajadoras en Inglaterra. (Trad. cast. citada.)

llevan inevitablemente al misticismo: sólo se pueden poner las esperanzas en otro mundo, es decir, con mayor exactitud, en el otro mundo.

En realidad, la burguesía tiene dos cartas que jugar: decir que su mundo es bueno y su escuela liberadora, o, cuando esto ya no le parece posible, decir que el mundo es absurdo, totalmente absurdo y que toda escuela es nefasta.

Esta oposición entre la cultura de los especialistas y la de las gentes sencillas, lleva a ambas a la irrealidad

Por lo que respecta a la cultura de los expertos, es la evidencia misma, ya que Illich la caracteriza por un conjunto de defectos, por lo tanto se trata de evacuarla. Señalemos que todas las ideologías son puestas en el mismo plano, son igualmente vanas, igualmente oprensivas. Nada sirve mejor a los intereses establecidos que este escepticismo, este renunciamiento a comprender que desarma a la clase obrera. A partir de entonces, ésta se dejará impregnar, sin poder oponer defensa alguna, por las ideologías dominantes

El gran renunciamiento de la burguesía a la cultura

Aunque no lo nombra, R. Leroy parece realmente describir al autor de *La convivialité* cuando hace la siguiente acusación: en nuestros días, «el gran capital repudia por completo el racionalismo y el optimismo... senilidad y tendencias suicidas, vuelta hacia el pasado y la utopía, huida temerosa ante un mundo donde se levantan las acusaciones de los revolucionarios... La gran burguesía no puede ya edificar grandes sistemas ideológicos; reducida a la defensiva se esfuerza por desviar y retardar la toma de conciencia de la crisis sembrando a su alrededor la duda y el sentimiento de culpa» (32).

No es casualidad que el representante por excelencia de la clase en el poder retome el acento del apocalipsis illichiano: «El mundo es desdichado porque no sabe a dónde va y porque adivina que si lo supiera, sería para descubrir que camina hacia la catástro-

(32) R. Leroy: Discurso para el 25.° aniversario de La Nouvelle Critique, *en* La Nouvelle Critique, *enero 1974.*

fe» (33). La burguesía, incapaz de proponer una explicación del mundo, una teoría general, ha optado por sospechar de todo esfuerzo teórico; así, se refugia en el irracionalismo. Prefiere renunciar a la cultura, e incluso a su cultura, antes que afrontar las verdades terribles, terribles para ella, que sus pensadores le arrojan a la cara.

Lucien Febvre ha visto muy bien que la burguesía lo ha trastocado todo y ha arrojado la razón por la borda, que ha proclamado la facilidad de la conciencia y del progreso a partir del momento en que «las dificultades en la repartición del mundo empiezan a anunciarse» y en que, al mismo tiempo, «se organizan las masas» (34).

¿Dónde se esconde la originalidad?

Pero la cultura de las gentes sencillas que se pretende liberar, expandir, no resultará más favorecida: el éxito de Illich muestra en qué grado la gente aspira a ciertas alegrías que él recuerda. Pero él sólo sabe introducirlas en un mundo empobrecido. Se trata de decir adiós al experto, de pasarse sin él. Como consecuencia de ello, la actividad quedará reducida a la categoría de un trabajo de aficionados, con todo lo que esto implica de aproximativo; los límites, la estrechez y la rutina inminente del trabajo de aficionados, condenan al estancamiento.

Se nos dice que la originalidad personal está allí, en el interior del individuo (¿no es acaso lo mismo lo mismo que el alma?), pronta a desplegarse, ya que hasta ahora habría estado bloqueada por las instituciones establecidas. Illich lleva al paroxismo la oposición entre individuo y sociedad, poniendo a un lado lo social, el conjunto de las instituciones desde la medicina hasta la construcción de los grandes inmuebles, el experto con sus conocimientos, y al otro, el individuo reducido a una especie de artesanado, la participación entusiasta en los pequeños grupos y la convicción de su originalidad.

¿Cuál puede ser realmente el contenido de esta originalidad y finalmente de esta cultura? Lo único que

(33) V. Giscard d'Estaing: segunda conferencia de prensa, 25 de octubre de 1974.

(34) Lucien Febvre: Combats pour l'histoire, *p. 31.* (Trad. castellana, Barcelona, abril, 1970.)

subsiste es la presunción de ser un caso único. Nos encontramos de nuevo con la actitud de la que Gorki hizo una descripción famosa. El pequeño burgués se dice con arrobamiento: «Mi personalidad, todo el camino de mi vida es individual, incomparable, inimitable; nadie volverá a repetir estas etapas y nadie las habrá franqueado antes» (35). El hecho de no ser como ninguno de los demás le parece una razón altamente suficiente para admirarse a sí mismo y todo lo que él expresa; el derecho a dar libre curso a su voz se convierte en la razón de su vivir.

En realidad, esta originalidad es una fuga: retraerse hacia su fuero íntimo en un intento desesperado de protegerse contra las agresiones de una sociedad donde los únicos roles posibles son el de los opresores o el de los oprimidos, a menos que uno se deje arrullar por la imposible esperanza de convertirse en conciliador entre los que devoran y los que se dejan devorar. Gorki dice, con gran lucidez, que la sociedad capitalista está construida según el tipo de los jardines zoológicos donde los animales están encerrados en jaulas de hierro; las jaulas donde están encerrados los privilegiados son, sin duda, más cómodas y confortables que aquéllas en que están relegados los explotados, pero cada uno está en una jaula. La originalidad a la que se nos invita aquí es la originalidad de la jaula, replegada, cerrada sobre sí, reino de la propiedad privada disfrazada de propiedad espiritual.

No es éste, por cierto, el camino que nos llevará a una originalidad creadora, a la unión de los hombres en una obra que los ayude a progresar.

5. La cultura de los especialistas ya existente cobrará expansión y eficacia en una sociedad transformada

No está condenado a ir contra las necesidades de los hombres

Así pues, volviendo a nuestro tema central, parece que el especialista no está condenado, desde siempre y para toda la eternidad, a oponerse a las necesidades

(35) *M. Gorki:* La cultura y el pueblo, *pp. 93 y 151.*

de los hombres. Illich tiene razón al indignarse por el hecho de que se construyan tantos refrigeradores individuales y tan pocas cámaras frigoríficas colectivas, que se dé tanta importancia a los coches particulares, y tan poca a los transportes comunes. Pero la causa no está de ninguna manera en la megamáquina por sí misma, ni en la intervención del experto. Los propietarios privados de la megamáquina piensan —y desde su perspectiva tienen razón— que es más rentable construir y vender frigoríficos a los que los pueden pagar que proporcionar cámaras frigoríficas a los desposeídos. Una producción colectivizada puede escapar a este criterio, ofrecer cámaras frigoríficas y transportes comunes a precios sumamente bajos en caso de que la colectividad considere que, en un momento dado, esos son los objetivos prioritarios a alcanzar.

De esta manera, el experto trabajará para el conjunto de los hombres a condición de que él mismo no quede prisionero de un sistema que lo sujete a los intereses privados.

Otro ejemplo: si la lucha contra la polución es en estos momentos tan embrionaria, no es porque los expertos estén desarmados frente a las molestias ambientales (36). En realidad, ellos son muy capaces de dirigir esta tarea de manera fructífera siempre que la sociedad se lo encargue. Y su pericia irá en aumento respondiendo a las exigencias de la demanda. El problema consiste en que los controles sociales sean verdaderamente eficaces, es decir, que no sean los propietarios de las industrias los que obliguen a la sociedad a someterse a sus leyes, a la ley del beneficio privado, inmediato, sino que sea la sociedad quien imponga a las industrias su ley, la ley del bienestar, tomando como base una planificación de conjunto y a largo plazo. Ahora bien, la planificación no puede ser real ni realmente pensada para la colectividad a menos que ésta sea dueña de sí, y por consiguiente de su producción, de sus medios de producción.

El especialista no está condenado a hacer trizas la iniciativa de los hombres

El especialista no sólo no está condenado a hacer trizas la iniciativa de los hombres, sino que, es gra-

(36) Cf. Cole y colaboradores: L'Anti-Malthus, *pp. 188 y 301.*

cias a él que puede desarrollarse esa iniciativa. Illich no se equivoca cuando dice que, sin iniciativa, ninguna tarea puede ser interesante ni valiosa para el trabajador. No se equivoca tampoco cuando dice que la industrialización capitalista tiende a despojar al trabajador de su iniciativa.

Pero cree que sólo en el artesanado puede haber iniciativa, y, por supuesto, sería absolutamente incompatible con la producción industrial. Esto lleva a idealizar el pasado, pero nosotros no nos dejaremos convencer por estas estampas pastoriles.

En primer lugar, es preciso no olvidar nunca que el nuestro es un mundo de escasez, no de sobreabundancia. Es cierto que algunos sectores consumen llevados por deseos ficticios, pero el conjunto de los hombres carece de lo necesario; una parte inmensa de la humanidad pasa hambre.

La idea de renunciar a la técnica, de limitar la técnica, es una idea de ricos, de los que tienen fortuna. Por primera vez en la historia, el desarrollo de la técnica ofrece al conjunto de los hombres una *posibilidad* de librarse de la escasez. El verdadero problema consiste en cómo utilizar los conocimientos adquiridos, el poder adquirido para un mayor bienestar de los hombres. De ninguna manera se trata de destruir la capacidad finalmente entrevista de superar el estado endémico de subnutrición, de combatir el chabolismo y el analfabetismo a escala mundial.

El dulce antaño.—Un mundo con técnicas limitadas, donde los especialistas saben poco e intervienen poco no constituye ninguna novedad, la humanidad ya pasó por esa experiencia histórica y estuvo lejos de ser seductora. A menudo se olvida decirnos que en ese famoso mundo del artesanado, junto a un pequeño grupo de artesanos reales, la inmensa mayoría de los hombres y mujeres desempeñaba el papel de bestias de carga, tirando, arrastrando, empujando un material rudimentario. ¿Dónde están sus posibilidades de iniciativa? ¿Dónde su alegría creadora?

No podemos resistir el deseo de transcribir la página siguiente por cuanto nos parece sumamente importante como tema de refutación a Illich: «Esta naturaleza que en la actualidad resulta de buen tono describir como infinitamente bienhechora, como la madre nutriticia a la que sus hijos ingratos golpean y desfigu-

ran nos hace olvidar con harta frecuencia los rigores y terrores que infligió al hombre hasta que éste aprendió a descifrar sus secretos... de todas maneras, no nos volveremos atrás. No se volverá a ver al buen labrador marchando a paso lento detrás de sus dos bueyes blancos moteados de rojo, catorce horas por día; ni, a su mujer Jeanneton lavando continuamente a la orilla del río, a la que él le hizo doce hijos de los cuales diez murieron a edad temprana; no se volverán a ver las hermosas puntillas de Puy ni las puntilleras ciegas a los catorce años; tampoco se volverá a ver la hermosa carne de antaño sin hormonas ni aditivos que la mitad de la población comía una vez al año» (37).

Iniciativa e institución.—En realidad, en nuestra sociedad resulta falso plantear a toda institución, por igual, como asfixiante de la individualidad. Cuando se consigue ir más allá de las apariencias, se puede ver que la institución sindical, por ejemplo, aporta a los individuos un acrecentamiento de la personalidad.

El capitalismo, y sobre todo el capitalismo en crisis, tiene como consecuencia inevitable la diversidad de las formas de explotación y la acentuación de los contrastes: Obreros franceses frente a obreros inmigrados, o.s. frente a obreros cualificados, y también obreros frente a cuadros dirigentes. Si se deja llevar por las primeras ideas, por los reflejos inmediatos, el proletario se expone a perder a la vez su potencia y su autonomía; corre un gran riesgo frente a mil tensiones contradictorias y promesas rápidamente desechadas, y también el riesgo de ser esclavo de comportamientos instintivos.

El objetivo común, la unidad de lucha no es un don evidente del que estaría impregnado cada trabajador por una especie de gracia. Sólo podrá alcanzarse paulatinamente, por la vía de la organización sindical, de la institución sindical que no se construiría jamás si los «competentes» no acudieran a elucidar y ordenar el hervidero confuso de los antagonismos (38). Será una institución viva y son hostilidades hacia la vida en las medida en que se apoye sobre esta conciencia de clase ya existente y en las reivin-

(37) A. Abragan, citado en Joe Metzger: Pour la science.
(38) Cf. Moynot en La Nouvelle Critique, *octubre, 1973.*

dicaciones por las que se expresa. Su tarea consistirá en clarificar y por consiguiente ampliar las experiencias comunes. En este aspecto es precisamente donde intervienen los «expertos».

No cabe duda de que las instituciones están amenazadas de esclerosis, corren el riesgo de sumirse en la burocracia, el experto se arriesga a convertirse en un mero técnico, separado de aquéllos cuyos problemas tiene que comprender. El remedio no es destruir las instituciones para proceder a la diseminación de pequeños grupos autónomos y convivenciales. Sólo «la ayuda de la masa popular» puede evitar el estancamiento de las instituciones, lo cual exige «un pueblo políticamente educado» y por consiguiente «un progreso general de la cultura» (39). En lugar de que los competentes sean rechazados como malditos, las masas se aproximan al nivel de éstos: el progreso de las instituciones exige este precio y además una relación cada vez más estrecha, más rica, entre la cultura de los especialistas y de las masas.

Las posibilidades de iniciativa en una sociedad socialista.—En realidad, la condición preliminar para que se libere la fuerza de iniciativa es que el progreso técnico puede librar a las masas de los trabajos más rudos, más monótonos, por lo tanto, que nos proporcione un acrecentamiento de nuestros conocimientos y un perfeccionamiento de nuestras técnicas. A continuación se trata de utilizar este acrecentamiento de potencia no para aumentar el beneficio sino con la voluntad permanente de ordenar las tareas. Así pues, son necesarios expertos que lo sean también para utilizar sus conocimientos a fin de mitigar el sufrimiento de los hombres y también una sociedad que apele a ellos en este sentido: mejorar con los interesados sus condiciones de vida y de trabajo hasta el punto de permitir, esperar, exigir de ellos, una respuesta personal. Entonces sí puede desarrollarse una iniciativa de nuevas características: la participación en la elaboración, en la modificación, en el progreso y en la ejecución de un plan de conjunto a partir del momento en que el trabajador se convenza por su experiencia real de que la idea que él aporta no contribuirá al enriquecimiento de algunos, a re-

(39) *Lenin:* Obras, *t. 33, p. 69.*

forzar el poder de algunos, sino que se situará en una construcción destinada a todos.

La ciudad.—No es la gran ciudad la que, por sí misma y por efecto de la fatalidad, se transforma en «hormigueros» y conduce a la pérdida de la individualidad, a la uniformidad y a la ausencia de relaciones auténticas. No es la pequeña comunidad artesanal, campestre, la que asegura la evolución de la originalidad de cada uno y la aparición entre los seres de un valor humano que tanto deseamos.

Tanto en la ciudad como en el campo, lo que uniformiza es lo que empobrece; mi originalidad es mi contribución personal, auténtica a la lucha común en vez de dejarme absorber en el descubrimiento gozoso de las diferencias que me encierran, me bloquean dentro de mí mismo. Los hombres se hacen originales, conquistan poco a poco su originalidad, en la medida en que cooperan, cada uno a su modo, según su experiencia propia, en una obra capaz de movilizarlos a todos porque sienten que es la obra de todos; así es como se hacen complementarios unos de otros y crean lazos de amistad.

Esta tarea a cumplir en común no la realizaremos abandonándonos pasivamente a las decisiones de los expertos, pero tampoco notificándoles que se prescinde de ellos en la esperanza de encontrar otra vez en el fondo de cada uno de nosotros una sabiduría espontánea inmediata y en cierto modo «campesina».

El especialista no está condenado a destruir la cultura de los hombres

En la misma medida que un tipo determinado de sociedad, una sociedad basada en el beneficio, es la que orienta la técnica hacia las producciones consideradas más rentables para los propietarios de los medios de producción, en lugar de ponerla al servicio de la comunidad, también es un cierto tipo de sociedad —en realidad la misma— la que repite a los obreros: «Vosotros no tenéis necesidad de pensar, hay otros a quienes se les paga para eso.» De este modo se pretende convencer a las masas de que su experiencia, la suma de sus reflexiones y de sus conquistas no guardan relación alguna con el conocimiento «verdadero», detentado por unos pocos.

Pero la causa de esto es que la clase dominante tie-

ne miedo de lo que piensan los explotados y no menos teme lo que éstos persiguen más allá de sus pensamientos. En ningún momento pedirá a sus especialistas que descubren a los obreros los procesos de producción, inseparables de las formas de organización dentro de la fábrica y fuera de ella. Y mucho menos, que hagan comprensible para los usuarios el objeto fabricado, ya que ambos están muy próximos.

No hay ningún fatalismo en eso: si el régimen incita a las «gentes sencillas» a aumentar su cultura y en particular su cultura técnica, y si correlativamente la fábrica incluye entre sus objetivos el apelar a las intervenciones de los obreros en lugar de temerlos, se verá obligada a maximizar la inteligibilidad de lo que allí se hace; el experto podrá dirigirse a la gente, comunicarse con ella, inscribir su acción en la ampliación no sólo de sus conocimientos sino también de sus necesidades: Una cultura progresista es la fecundación mutua de la cultura erudita y de la cultura popular. Tendremos ocasión de volver largamente sobre esto. No cesamos de decir que la cultura del especialista no es otra cosa que la cultura de las gentes sencillas una vez conquistada la elucidación que ella misma reclamaba. No hay otra fuerza motriz de la historia más que la inmensa combatividad de las masas oprimidas, y esto se debe a que la fuente de la cultura es la vida, las esperanzas y las luchas del pueblo. El experto, el intelectual, el especialista, son los que, provistos de capacidad para emocionarse con las mismas cosas que las masas, llevan más allá el conjunto de las aspiraciones vividas por ellas. Esto se vio en la Resistencia donde Aragón, Eluard enunciaron con voz má alta y más plena las razones para combatir, el drama de combatir, las razones para esperar. El sabio releva al técnico que es la continuación del obrero.

La cultura del experto es indispensable para eludir los deseos.—Illich considera los deseos tal como son, tal como se presentan en una primera aproximación, en consecuencia, se limitará a constatar su fragilidad y sus contradicciones llegando, inevitablemente, a concluir que la solución es una sola: limitarlos. Del mismo modo que propugna que renunciemos al conocimiento para confiarnos al sentido común de todos los días, del mismo modo nos exhorta a renun-

ciar a los automóviles para montarnos en la bicicleta y a renunciar a todo lo que es más complejo que la bicicleta.

Pero si el experto utiliza su cultura para que los «deseantes» expliciten sus deseos, aparecen otras salidas: por ejemplo, ese famoso deseo de tener un coche, de viajar en coche, puede trascender sus formas vulgares e inmediatas y revelarse como deseo de conocer a otras gentes, de participar en otras formas de vida, o bien puede tratarse de un deseo de dominar un mecanismo poderoso que aumente mi poder, o incluso puede ser la necesidad de abandonar una vivienda desagradable.

Una profundización semejante del deseo, hace que se libre del reproche del esnobismo y de vanidad. En este sentido, los deseos dejan de presentarse como opuestos e ireconciliables. En lugar de repetir que no es posible que todos puedan tener coche —y usarlo— al mismo tiempo sin que se produzcan embotellamientos y accidentes, se pondrá en evidencia que hay quienes encuentran en las formas de turismo colectivo una respuesta más adecuada a su deseo de entrar en contacto con existencias diferentes, o que encuentran en los clubes o en las casas de cultura posibilidades más amplias de llevar a la práctica una gama de realizaciones técnicas.

Menos personas se abalanzarían sobre menos coches si los viviendas fueran sanas y cómodas. Pero, en realidad, ¿por qué no lo son con mayor frecuencia? Y, por otra parte, ¿cuáles son las condiciones que hacen que una sociedad favorezca o no la vida y el desarrollo de las casas de cultura y procure a las personas una preparación de la que puedan sacar provecho?

La cultura del experto es indispensable para explicitar los deseos del preletariado.—En enfermo podría escapar a la dependencia directa del médico, más aún, encontrar en el médico la comprensión que le hace falta. Para ello sería preciso, en primer lugar, que se pusiesen a su disposición los medios de elevar su nivel cultural a fin de que comprenda las explicaciones que le da el médico. Y para que el médico dé efectivamente estas explicaciones, de manera real, es necesario que posea una formación que lo prepare no sólo para el manejo de los útiles terapéuticos, sino también para el diálogo profundo con su cliente.

Esto nos lleva aún más lejos: por ejemplo, un obrero se queja de fatiga, término infinitamente complejo que remite a un conjunto de enfermedades, de dolencias confusas. Para que el diálogo sea algo más que una seguidilla de buenas palabras banales o una simple disponibilidad indiferenciada a la manera de Rogers, es preciso que el médico haya participado de algún modo en las experiencias de vida de su cliente, es decir, que el experto no haya perdido el vínculo con la vida de las masas; finalmente, que la sociedad no esté parcelada en castas que se ignoran y se desprecian mutuamente.

La oposición entre el experto y el hombre común no es en absoluto algo fatalmente determinado para la competencia del experto, es la proyección, sobre este plano particular, de la división de la sociedad en clases antagónicas, en niveles de instrucción y en modos de vida separados, cerrados y desprovistos de comunicaciones vivas.

Es más fácil suprimir la medicina y volver a los cuidados de la abuela que buscar las condiciones en que médico y enfermo pueden establecer el contacto —más fácil e infinitamente más conservador.

La cultura del experto es indispensable para poner de relieve la positividad de la lucha de clases.—Illich pretende mantenernos en la idea más simple, la más simplista, la más burguesamente simplista: la felicidad consiste en conformarse con lo que se tiene, con lo que se es. A partir de eso, todo deseo de más —tener más, hacer más, buscar más allá— es peligroso y nocivo. Especialmente las reivindicaciones de las masas se asimilan de manera lisa y llana a la envidia, a una insatisfacción ilimitada, y que, por una especie de fatalidad, se vuelve contra sí misma.

Es cierto que hay un tipo de deseo, de ambición, de codicia que es vano y que testimonia una fiebre malsana. Pero la lucha del proletariado es algo totalmente distinto. Illich se complace en confundir el deseo de poseer un coche como el del vecino, un poco mejor que el del vecino, con la lucha del proletariado contra la opresión.

Al dejar de lado la cultura de los expertos, pretende suprimir a los que comprenden y hacen comprender que, en toda reivindicación del proletariado, se unen la reivindicación de un bien material y de

dignidad. Cuando el obrero reclama también para sí un automóvil, reclama el derecho a participar, a tener su parte en lo que produce, de ser reconocido como ser digno de poseer y conducir un coche, ya que él lo produce, y capaz de ser un conductor responsable, y no solamente de un coche.

Para esto es indispensable la cultura del experto que traspondrá las oposiciones inmediatas y fáciles entre la exigencia llamada espiritual y la exigencia llamada material, entre la riqueza de la vida personal y las necesidades prosaicas; las oposiciones inmediatas y fáciles entre la inmovilidad de la dicha y el ardor de las reivindicaciones.

El experto comprenderá y hará comprender que precisamente en estas reivindicaciones es donde se desarrolla lo más valioso, la fuerza capaz de fundar una sociedad nueva: «la clase que no puede emanciparse más que emancipando a todas las clases», es decir, suprimiendo la división en clases... En suma, que este empuje cada vez más vivo de las reivindicaciones, unido, por cierto, a un acrecentamiento de las necesidades, tiene valor creador y de ninguna manera se reduce a una sucesión de caprichos ni ahonda la dirección nefasta que sería preciso invertir para un movimiento contrario y unánime hacia la pobreza, ya que las exigencias se enriquecen, alcanzan un nivel más alto. Del hambre del esclavo se pasa al deseo del proletario de conducir las máquinas más perfeccionadas y luego al hombre socialista que pretende capacitarse para participar realmente en el gobierno de su empresa, y luego de su país.

Al eliminar el papel del experto, Illich nos mantendrá en el nivel de las apariencias más superficiales y más engañosas, y su sabiduría será del tipo: «Cuanto más tienen, más quieren», «Para vivir felices, conformémonos con poco».

La cultura del experto es indispensable para realizar una lectura en profundidad de la historia.—Por la eliminación de la cultura del especialista, Illich nos encierra en visiones simplistas de la historia: en el pasado, el simplismo consistía en no ver más que progreso y éxito, en la actualidad el mismo simplismo se manifiesta en el hecho de denunciar fallos y absurdos por doquier.

La cultura del especialista es indispensable para percibir las primicias de una vida no opresora que ya se está poniendo en práctica en la sociedad actual, y precisamente porque ya ha comenzado a producirse algo positivo, puede procederse a su superación. La idea fácil es, en la actualidad, condenar en bloque todas las realizaciones del capitalismo, considerar equivalentes todas las realidades del capitalismo, y confundir capitalismo, socialismo y sociedad industrializadas. Al excluir la cultura del experto, Illich cae en este doble error; tal vez sería mejor decir que para poder arrastrarnos hacia este doble error ha excluido la cultura del experto.

Complejidad del capitalismo

El capitalismo es el enemigo a derribar, pero esto no significa en modo alguno que se le nieguen las conquistas positivas que ha hecho posibles, y sobre todo, las posibilidades a que da lugar.

El capitalismo es un régimen de explotación, y sin embargo, fue él quien «dio una cultura y una organización democrática a todos los hombres, hasta el último de ellos» (40). Lenin inscribe en el activo del capitalismo que los campesinos «a los que el capitalismo casi no ha tocado» viven de una manera mucho menos «decente» que aquéllos a los que sí llegó el capitalismo (41).

La clase burguesa es la clase explotadora, pero esto no significa en absoluto que todo lo que ella ha instituido constituya una forma equivalente y unívoca: «El proletariado es hostil a toda burguesía (pero es necesario) distinguir entre los representantes de la burguesía que desempeñan un papel progresista o reaccionario en la historia» (42).

Al mismo tiempo fue el capitalismo quien eliminó «las formas de dependencia personal inherentes a los antiguos sistemas económicos» (43) y con respecto a esto, ninguna reflexión puede ser válida sino es capaz de establecer una comparación entre el capitalismo y las estructuras esclavistas o las estructuras feudales. Es preciso explicar tanto la continuidad de la explo-

(40) *Lenin:* Obras, *t. 27, p. 95.*
(41) *Ibid., t. 1, p. 119.*
(42) *Ibid., t. 8, p. 45.*
(43) *Ibid., t. 3, p. 634.*

tación (a menudo se dice que el proletario es esclavo) y el abismo que separa las diferentes formas de la explotación (ningún proletario puede ser asimilado a un esclavo).

Las libertades formales, otorgadas por la burguesía, dispuestas por la burguesía, implican una parte de engaño: libertad de expresión, cada uno tiene derecho a comunicar sus opiniones y a fundar un periódico, pero en la realidad ¿quién podrá fundar y distribuir un periódico? No obstante, Lenin nos dice que esta república democrática y burguesa es un progreso con respecto a la aristocracia feudal, y nos incita a no abandonar «la lucha por la libertad política con el pretexto de que se trata de una libertad política burguesa» (44). Es evidente que no constituye un punto de llegada en el que se pueda descansar satisfecho; precisamente tiene valor en la medida en que constituye «el terreno más favorable para la lucha del proletariado».

Asimismo, no todo Estado es equivalente. No cabe duda de que es preciso en primer lugar denunciar en todo Estado un poder de opresión de una clase por otra, pero esto no significa en absoluto que «la forma de opresión deba ser indiferente al proletariado». Inclusive hay ciertas formas «más tolerantes, más libres, de luchas de clases y de opresión de clases» que lo impulsan porque ellas «facilitan considerablemente la lucha del proletariado por la supresión de las clases» (45).

Ni las las realizaciones de la burguesía pueden ser consideradas como un bloque único, a rechazar de un solo golpe, ni la propia burguesía será tratada como un cuerpo único. Más que nunca en nuestra época se desarrolla «una lucha por el poder entre los diferentes partidos burgueses y pequeño-burgueses» (46). El proletariado progresa aprovechando estas disensiones.

El capitalismo marca un progreso no porque haya instaurado un mundo tranquilo y justificado, sino porque establece las condiciones de posibilidad para que él mismo sea abolido en provecho del socialismo. Al dar origen a una producción concentrada y a

(44) Ibid., t. 8, p. 301.
(45) Lenin: El Estado y la Revolución, *cap. IV § 5.*
(46) Ibid., cap. II, § 2.

un gran mercado nacional, hizo trizas «las estrechas uniones corporativas locales» en beneficio de asociaciones amplias ,fuertes, susceptibles de desempeñar un papel dirigente. De este modo creó las bases necesarias para una unidad y una toma de consciencia de las trabajadores: «Sólo el gran capitalismo, fundado sobre la producción racional, pone al productor en situaciones que le permiten reflexionar, levantar la cabeza.» (47).

Por último, el capitalismo ha hecho posible un «enorme acrecentamiento de las fuerzas productivas». Es la etapa indispensable para que los hombres salgan de la escasez, del hambre que todavía pesa sobre los países retrasados, con estructuras más o menos feudales, por otra parte reducidos a este estado por los imperialismos colonizadores; entonces se vuelve posible para las masas conseguir momentos de libertad. La sociedad puede salir de la esclavitad, ya que el esclavo es aquél que no tiene ni siquiera un minuto de vida fuera de su trabajo. Es evidente que este paso hacia adelante que el capitalismo autorizó sólo se hizo efectivo en la medida en que fue arrancado por la acción y la rebelión de los propios interesados.

Engels nos hace comprender que sólo en y por el capitalismo «toda la clase dominante y explotadora» (48) no sólo se volvió «inútil», sino que formó desde entonces «un obstáculo para el desarrollo social». De ahí la consecuencia: «Y sólo ahora será despiadadamente eliminada.» (49).

Esta mezcla de explotación inhumana y, a pesar de todo, de perspectivas abiertas por el capitalismo, o al menos bajo el reinado del capitalismo, las masas lo sienten, lo comprueban, pero no llegarán a descifrarlo de manera clara a menos que unan su expe-

(47) K. Marx: El capital, *libro I, 4.ª sección, cap. XV.*

(48) Engels: Anti-Dühring, p. 213. (Trad. cast., Madrid, *Ciencia Nueva,* 1968.)

(49) Lo que Brecht captó con un vocabulario menos economista en esta frase: "La explotación del hombre ha sido siempre pesada, pero nunca fue posiple suprimirla; si se hubiera suprimido la explotación del hombre en una época en que las dificultades para explotar la tierra eran todavía grandes, el hambre y la muerte hubieran sido los resultados. En la actualidad, el hambre y la muerte nos esperan si la explotación del hombre por el hombre no se suprime", Me Ti, *p. 32.*

riencia vivida a una elaboración teórica. Es entonces cuando el aporte del «experto», que no es otro que el conjunto de los dirigentes del movimiento obrero, resulta indispensable. En cambio, tenemos tendencia a rechazarlo todo o aceptarlo todo, lo cual hace que el esfuerzo sea imposible tanto en un caso como en el otro, y éste es el resultado del illichismo.

¿Por qué semejante extravío?

En realidad, en el mundo contemporáneo la expansión industrial es un acontecimiento innegablemente vertiginoso y sin precedentes. Si consideramos el índice 100 en 1920 para el volumen de la producción industrial francesa, veremos que la cifra será sólo de 105 para 1939, pero que en 1960 es de 230 (50). La tarea de nuestra época es dominar este impulso. No es sorprendente que quienes no lo comprenden, quienes se niegan a comprenderlo, quienes rechazan la cultura capaz de hacérselo comprender, tengan miedo: Illich es el símbolo de este miedo.

En particular, esos no estarán en condiciones de explicar por qué el progreso se realiza de manera tan irregular según los sectores: la medicina permitió prolongar la vida, pero el acondicionamiento de una vida agradable para las personas de edad no siguió el mismo ritmo, por el contrario, está muy lejos de ello. En nuestra sociedad, los progresos más significativos nunca dejan de guardar relación con los beneficios de quienes poseen los medios de producción, y la creación de viviendas adecuadas para estas personas llamadas de la tercera edad no alcanzan la misma rentabilidad que la industria médico-farmacéutica que es la que precisamente les ha permitido llegar hasta esa tercera edad. Esta es la verdadera causa de que se halle estancada.

Una interpretación superficial hace creer que sufrimos de una sobreabundancia de progreso, mientras que en realidad es el déficit y son los desfases interesados del progreso los que suscitan nuestros problemas.

En síntesis, la cultura del experto puede y debe unirse a la de las masas, ser enriquecida por ésta y enriquecerla a su vez. Illich, al empeñarse en oponerlas, nos condena a seguir prisioneros de falsas apa-

(50) Fourastié en B.I.N.O.P., 1960, número especial.

riencias que se creen revolucionarias y en las cuales, en realidad, aparecen otra vez los rencores de la decadencia burguesa.

¿Socialismo = capitalismo?

En realidad, en ningún momento se toma en serio al socialismo ni se lo somete a un verdadero examen, sino que se le asimila de inmediato al capitalismo, manifiestamente al capitalismo americano. Puesto que la sociedad socialista es una sociedad industrial y la sociedad capitalista también lo es, no puede haber diferencia alguna entre ambas. El socialismo queda reducido a la idea de que «los pobres se beneficiarán con privilegios reservados hasta ahora a los ricos y que han aprendido a envidiarles» (51).

¿Por qué se ignoran las relaciones de producción? ¿Por qué se niega Illich a preguntarse si hay alguna manera que no sea el capitalismo de llevar a la práctica los recursos del maquinismo? Ocurre que estas preguntas, al ir más allá de lo que se ve y de lo que se toca en las prácticas cotidianas, remiten a esta cultura sistemática que Illich se empeña en abolir. Así, pues, toda la escena está ocupada por lo más evidente, que en realidad es lo más engañoso: las modalides de consumo, fundamentalmente la frugalidad en el consumo y el tipo de útil empleado. Y se nos quiere encerrar en la alternativa: o fabricación industrial —y todas sus formas son idénticas— o una especie de artesanado. «Lo que me interesa no es la oposición entre una clase de hombres explotados y otra clase propietaria de los útiles, sino la oposición entre el hombre y la estructura técnica del útil.» (52).

Como no considera el socialismo, Illich hace de la técnica una potencia autónoma y culpable

Por no relacionar con la lucha de clases el empleo al que nuestra sociedad condena a la técnica, Illich se cierra a considerar, ni siquiera a título de hipótesis, que pueda tener un uso diferente; de ahí que no pueda dejar de hacer de ella una fuerza autónoma, una circunstancia última y dominante.

La «estructura inherente al útil» (53) se encarga

(51) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 173.*
(52) *Illich:* La convivialité, *p. 141.*
(53) *Ibid., p. 50.*

de condenar todo lo demás. El útil es el que dirige al hombre y el que impone definitivamente sus características: la velocidad de la bicicleta es buena de por sí y para toda la eternidad, la del coche es definitivamente nefasta. Puesto que ignora la lucha de clases, imputa toda opresión a la técnica misma y nunca a una estructura social que da a unos las posiciones de explotadores, a los otros la suerte de explotados; y por el mismo motivo representa a los obreros como pasivamente sometidos a la máquina, exentos por completo de poder para aplicar la máquina a otro uso. Es así que Illich orientará, dirigirá este descontento tan justificado frente a nuestra sociedad hacia una serie de confusiones, de las cuales la primera es evidentemente aquélla por la cual acusa a la máquina, a la técnica en sí misma de los perjuicios cuya responsabilidad corresponde a un cierto modo de utilización de esas máquinas por un régimen social determinado.

Illich siguen dentro de la óptica del tecnócrata, se limita a invertirla

Sólo Illich es esclavo de la ilusión que pretende denunciar, que cree denunciar: el sometimiento del hombre a la máquina. O, para decirlo de otra manera, Illich se nos presenta como el tipo del tecnócrata, es decir, del hombre que no ve nada más allá de la técnica. Lo único que hace es invertir los términos; en lugar de que el progreso de la técnica conduzca a la felicidad, se hace referencia a él como catástrofe y perdición; pero al mismo tiempo de otra técnica, que es la renuncia al progreso técnico, brotará la salvación convivencial.

Los coeficientes de valor adjudicados a los términos son diferentes, pero se sigue en el mismo plano. Rechazando el conocimiento elaborado, Illich se atiene a las apariencias que muestran, por cierto, los objetos estandarizados o los embotellamientos, pero que ocultan los mecanismos de la plusvalía, de la circulación de capital, de la lucha de clases.

Segundo tema:

¿Quemar la escuela?

Frente a un sistema escolar que le parece sinónimo de rutina, de servilismo y también de desigualdad social, Illich tiende a promover una especie de no-escuela —sin duda deberíamos decir antiescuela lo mismo que se habla de antipsiquiatraía.

1. Hacemos nuestras adquisiciones por vía no-sistemática

La fundamental de nuestra cultura, sostiene Illich, nos «llega por experiencias hechas fuera de la escuela» y estas experiencias han surgido «como por casualidad», no son el fruto de búsqueda sistemática, sino «fruto del azar» (54). Incluso en el caso de los niños escolarizados, lo más importante de lo que adquieren proviene del exterior de la escuela, tiene lugar sin ayuda del maestro y, en muchos casos, a pesar de él. Logran su formación a partir de lo que ocurre en su grupo de jóvenes o aprovechando las observaciones hechas en su vida cotidiana, o a golpe de historietas o de lo que se ve en la TV (55).

Trabar contacto con...

Illich tiende a inspirarse esencialmente en este ambiente extraescolar. Se trata de crear estructuras de un nuevo tipo a las que él llama «redes de comunicaciones culturales». La red es el medio de unión gracias al cual los que se interesen por tal cuestión, los que deseen emprender una actividad determinada entrarán al mismo tiempo en relación con otras personas animadas por la misma intención. La red es lo que permite a cada uno descubrir uno o más compañeros con quienes cooperar en un ámbito que les interesa.

Una primera red pone a disposición de los interesados el máximo de objetos educativos, desde la biblioteca hasta los laboratorios, pero pasando también por los talleres y las fábricas donde todos tenemos mucho que aprender. De este modo, quedarán integrados

(54) *Illich:* Une société sans école, *pp. 30 y 123.*
(55) *Ibid., p. 57.*

a la red educativa lugares que hasta entonces habían sido considerados como no escolares.

A partir de esto, otras redes permitirán intercambiar conocimientos, compartir las curiosidades de un ámbito particular, discutir un libro con otras personas a quienes les haya interesado, hablar una lengua extranjera con quienes la tienen como lengua materna. Cada joven, y asimismo cada adulto, podrá ponerse en contacto no sólo con algunos condiscípulos, como antes, sino con todos aquéllos con quienes le une una comunidad de intereses. Illich está convencido de que así cobrarán forma las comunidades que existen ya en estado latente, pero que no consiguen adquirir coherencia dentro de la disgregación actual de nuestra sociedad.

Una antiescuela

Las redes no son escuelas; todas sus características se oponen, están hechas para oponerse, a las de la escuela. En primer lugar son admitidos en ellas todos los que se declaran interesados por una investigación sin que se imponga segregación alguna por edades, ni tipo alguno de reagrupamiento reglamentario. No se exige ninguna prueba de que uno haya terminado con tal ciclo de estudios para ser autorizado a lanzarse a una investigación determinada. El pasado no pesa sobre el individuo.

A continuación no se planteará la cuestión de programa establecido; nadie creerá que es su deber persuadir a otro de aprender algo que no tiene deseos de saber. Al interesado le corresponderá elegir, abrir su propio camino educativo. La formación será consecuencia de una elección personal, nunca de disposiciones administrativas.

El maestro desaparece

Por cierto, se prevén educadores, instructores profesionales. El interesado será orientado a «buscar el consejo de una persona calificada, una ayuda para poner a punto un proyecto nuevo, una orientación sobre las dificultades que se le presentan» (56). Tiene necesidad de «disponer de los consejos y de las críticas de los demás». Pero de ningún modo se los presen-

(56) *Ibid*, p. 164.

tará a modo de profesores; se pensará más bien en la imagen de los bibliotecarios o los guías, incluso los guardianes de los museos, es decir, en todos aquéllos cuyo papel consiste en indicar lo que hay ver a quienes desean verlo. Fundamentalmente «harán que se encuentren con personas bien elegidas». Así, pues, cada uno percibirá cuál es el camino más adecuado para llevarlo a la meta que él mismo se ha fijado. Por ejemplo, alguien se propone aprender chino con su vecino chino, entonces el educador hablará con ellos sobre el método más apto tanto a las personalidades respectivas como al tiempo de que disponen.

Illich plantea como principio que «todo individuo que desee instruirse sabe aquello que le hace falta»; de esto saca la conclusión de que un «auténtico sistema educativo no impone nada al que se instruye» (57). Simplemente se podrán utilizar ciertos apoyos: «la advertencias y observaciones» que provienen de los padres, un hermano mayor que nos «beneficia con una experiencia más amplia», en modo alguno para llevar a una solución, sino a fin de orientar «hacia las cuestiones verdaderas que es preciso plantear entre iguales» (58).

Aprender y enseñar

En el seno de esta estructura igualitaria, resulta muy poco decir que cada uno contribuye al aprendizaje del otro: Illich exige que no se haga distinción entre aprender y enseñar. Todos habrán adquirido su educación compartiéndola.

Illich está convencido de que las redes pondrán remedio a las desigualdades de la escolarización, ya que todo ciudadano tendrá derecho a un primer crédito educativo que le permitirá adquirir los conocimientos básicos. A continuación, para sacer provecho de los nuevos adelantos, se le pedirá que se ponga a enseñar, o, para ser más exactos, a hacer que otros aprovechen sus experiencias, otros que, sin embargo, no dejarán de ser sus iguales. Todos tendrán derecho a recibir una parte igual del presupuesto de educación y podrán utilizarlo cuando quieran. De esta manera, un muchacho de trece años que hasta el momento sólo haya aprovechado cuatro años de formación ten-

(57) Ibíd., p. 38.
(58) Illich: Une société sans école, *p. 132.*

drá a su disposición una cantidad más importante que los que los que ya han «hecho uso» de los ocho años.

La escuela en la fábrica

En ninguna parte la desescolarización se manifestará de manera más neta que en las escuelas técnicas: Illich quiere realizar una transformación de las explotaciones industriales que llegue a convertir las fábricas en centros educativos. Por un lado, durante las horas en que las fábricas permanecen cerradas, se asegurará una formación a los que la deseen, proporcionada por el personal mismo de los establecimientos. Por otra parte, y sobre todo, el proceso mismo de fabricación será transformado de tal modo que adquiera valor educativo y que permita adquirir un perfeccionamiento profesional y general a la vez en el trabajo y por medio del trabajo.

Estas ventajas estarán a disposición de todos los que aspiren a ellas, sin límite de edad, sin exigencia alguna de estudios ni de diplomas anteriores. De este modo, el mundo de las profesiones asumiría un papel que hasta el momento se ha reservado para sí la escuela en exclusividad.

Esto hace que Illich esté convencido de haber liberado la educación: cada uno está en condiciones de «participar en su propio crecimiento» (59); su autonomía y su responsabilidad se han expandido porque en todo momento él es dueño de lo que quiere aprender y de la manera en que quiere aprenderlo.

2. Reflexiones críticas sobre las redes

Lo positivo

No cabe duda de que Illich se ocupa de preguntas reales, presentes, de ahí su audiencia. Nuestra escuela no deja lugar suficiente a la originalidad del alumno ni a su necesidad de iniciativa y de realización personal. Sólo en contadas ocasiones le brinda medios para expresar lo que siente en vez de detenerse en su propia superficie conformista.

De ahí el clamor por una enseñanza que favorezca una multiplicidad de contactos del educando con el

(59) *Illich:* Une société sans école, *p. 120.*

mundo, que incorpore los encuentros, los viajes, que suscite una comunicación entre los lugares y los métodos de producción por una parte, y los lugares y los métodos de formación por otra: «Crear nuevas relaciones entre el hombre y lo que lo rodea, que sean fuentes de educación.» (60). Aprovechar también las alegrías y los beneficios del diálogo y crear la sensación de que el diálogo sólo es posible si se deja de lado cierto tipo desigualdad entre los participantes. Se trata, pues, de una sociedad globalmente educativa donde se haga posible y natural compartir el saber.

Y sin embargo... ¿desde cuándo es incomprensible el mundo?

Illich toma muy en cuenta las necesidades justificadas de transformación de nuestra escuela, pero a nuestro parecer, la solución que propone las desnaturaliza cruelmente.

Uno de los argumentos más engañosos de Illich para rechazar la escuela, la estructura misma de la escuela, es afirmar que el mundo actual se encuentra enfrentado a una situación tan nueva que ya no es posible utilizar nada lo que hasta ahora se ha establecido y constituido. Las verdades de ayer están caducas, se ha roto la continuidad de la historia, la herencia se ha vuelta repentinamente inútil y molesta.

Ahora bien, he aquí una ilusión que a todas las generaciones les tocó vivir en su momento. Nos limitaremos a citar tres ejemplos. En 1835, Tocqueville terminaba así su obra dedicada a América: «No se podría comparar el estado actual nacido de la revolución (de 1789) con nada de lo que hasta ahora se haya visto en el mundo. Retrocedo de siglo en siglo hasta la antigüedad más remota y no encuentro nada que se parezca a lo que tengo ante mis ojos. Puesto que el pasado no sirve ya para aclarar el porvenir, el espíritu marcha hacia las tinieblas.» (61).

En 1856, se escribieron estas líneas que tantas veces hemos leído en transcripciones contemporáneas que se creían innovadoras: «Tal es la rapidez del progreso de los conocimientos, que llegado a los dos tercios de su carrera el padre de familia ya no está

(60) Ibíd., p. 124.

(61) A. de Tocqueville: De la démocratie en Amérique, *4.ª parte, cap. VIII.*

al nivel de lo que es preciso saber; ya no es él quien enseña a sus hijos, son éstos los que rehacen su educación; para ellos, el padre representa la rutina antigua, la práctica desgastada, la resistencia que hace falta vencer» (62).

Por último, Taine hace hablar así a los estudiantes de su época: «Maldecimos todo vuestro mundo y nos burlamos de él, y rechazamos vuestras pretendidas verdades que, para nosotros, son embustes... He aquí lo que la juventud contemporánea nos dice estentóreamente desde los quince años» (63).

Cada época se creyó perdida en un universo donde al parecer todo estaba por reinventarse. Y cada vez, los que no se dejaron llevar por las apariencias, pudieron descubrir la perspectiva histórica, síntesis de rupturas y de continuidades. Y es bien cierto que las rupturas no son eficaces si no se han estudiado y conquistado las continuidades. No cabe duda de que en nuestra época se va a efectuar una mutación de envergadura extraordinaria; con todo, es ingenuo creer que ésta es la primera y que la cultura constituida no puede ayudarnos ya a comprenderla, a dominarla. Y la cultura nueva que se trata de crear en correspondencia con la conmoción de nuestra época, exige una superación, y, por lo tanto, una asimilación del pasado; la física nuclear no es la realización de quienes desconocían la física clásica.

Practicismo

Puesto que, evidentemente, ya no es cuestión de una autoridad de tipo universitario habilitada para otorgar un diploma, que se atribuye el derecho de conceder un diploma, estas redes «serían juzgadas por sus clientes, según sus resultados» (64). Pero el hecho de remitirse así a la apreciación del usuario, sólo es posible —e Illich tiene plena conciencia de ello— cuando se trata de un «saber de utilización inmediata» (64).

De modo semejante, los exámenes de tipo universitario serán reemplazados por pruebas que se nos

(62) *R. de Fontenay: en* Journal des Economistes, *junio 1856.*
(63) *Taine:* Les origines de la France contemporaine, *t. II, última página.*
(64) *Illich:* Une société sans école, *pp. 32 y 33.*

dice deben ser «tan limitadas, tan precisas» (65) como sea posible, a fin de alcanzar objetividad: se trata, en realidad, de que puedan desarrollarse fuera de la intervención y sobre todo del juicio de todo poder educador.

Tanto en un caso como en el otro, la meta que se persigue es «establecer la competencia propia de un trabajo determinado». Y el ejemplo invocado es bien significativo: el postulante, para no decir el candidato ¿logra o no utilizar tal máquina?

Las redes están condenadas a limitar sus ambiciones educativas a lo que pueda servir desde un principio y de manera absolutamente evidente; no traspasan las fronteras de un practicismo estrecho. Se trata mucho menos de comprender que de sacar partido de... y un partido inmediatamente utilizable. Montar, desmontar, reparar, en una palabra, realizar operaciones prácticas. Las redes se corresponden con un saber de corto vuelo, vislumbrado únicamente en sus aplicaciones pragmáticas. ¿Sacrificaremos alegremente todo lo que podría abrir perspectivas más amplias por su dificultad para ser ratificado de inmediato por el usuario? ¿Cómo hacer sobre la marcha el ensayo y la verificación de este?

Una educación de este tipo constituye un medio inmejorable para no comprender los conjuntos, los problemas de conjunto; en particular los conjuntos sociales. No nos asusta decir que las redes representan nuevamente la escuela tal como los empresarios la soñaron siempre para que produzca una mano de obra rentable que se abstenga de toda reivindicación: no inculcar más que la competencia limitada, directamente utilizable para la tarea, sin transgredir las exigencias de la misma y, en consecuencia, sin permitir a la clase obrera que vea más allá.

En la escuela se sabe perder el tiempo

A partir de esto se manifiesta, en lectura inversa, una de las funciones esenciales de la escuela, y hasta esos exámenes y diplomas que se describen: en la escuela se tiene tiempo, se hace tiempo para formarse, incluso en aquellas cosas que no son de utilización inmediata; confiamos en la escuela que nos dice que esto tiene valor, aunque el alumno no lo pueda con-

(65) Ibid., p. 153.

trolar sobre el terreno. Y el diploma es el intermediario entre lo que el alumno ya sabe hacer y la afirmación, la garantía de lo que será capaz de hacer más adelante.

Sin duda alguna, la escuela debe transformarse en lo más profundo de sí misma para merecer, para reconquistar, esa confianza y a fin de que la meta del porvenir no sea un medio para eliminar la alegría y el proceso presentes. Pero esta revolución escolar no consistirá, por cierto, en encerrar a la enseñanza en el círculo de lo que parece de rentabilidad inmediata, a menos que sea una revolución en esencia conservadora.

Máquinas simples y nostalgia del pasado

Es cierto que se nos afirma que las redes utilizarán y darán auge a los cineclubs, a las exposiciones ambulantes, etc. Pero puesto que su finalidad consiste en suprimir toda guía y toda prerrogativa ejercidas por los educadores, las redes tendrán como tarea utilizar «las posibilidades educativas contenidas en las cosas» (66) y es necesario que las características de las cosas sean bastante evidentes para que los usuarios las perciban casi por sí mismos, como máximo con una ayuda mínima del presentador.

Esto lleva a Illich a introducir en las redes casi exclusivamente máquinas simples y rudimentarias,, como ese «caballo mecánico» (67) que cualquiera podrá aprender a montar, desmontar, mantener y reparar en uno o dos meses. Es evidente que las realizaciones complejas de las técnicas modernas, en las que se inscriben los logros científicos, no pueden insertarse en el no-directivismo de las redes.

Es cierto, la escuela debe luchar contra su nostalgia por el pasado, y puede luchar apoyándose, como tantas veces lo hemos dicho, en las fuerzas que están interesadas de una manera más directa en el cambio de su situación presente. Pero por su misma naturaleza, las redes están encerradas en el pasado.

Es bien notoria la convergencia entre el mundo convencial, su vuelta hacia formas gastadas y estas modalidades de limitación educativa.

(66) Illich: Une société sans école, *p 147.*
(67) Illich: Ibíd., p. 140.

Desigualdad

Illich reprocha a la escuela —y con justicia— sus desigualdades. Afirma que las redes son igualitarias, que la austeridad es igualitaria a pesar de lo que nos dice sobre el crédito educativo asignado a cada uno, las redes nos parecen incluso mucho más discriminatorias que la escuela. Además, que la escuela tiene alguna posibilidad, aunque evidentemente parcial, de superar su carácter discriminatorio —hay quienes ya lo han llevado a la práctica— mientras que en el caso de las redes, esto es insuperable.

Las redes son discriminatorias, en primer lugar, por imperfección: es demasiado evidente que este saber restringido no bastará para hacer funcionar una sociedad técnica y económicamente desarrollada, y esperando la instauración del mundo convivencial, se hace inevitable que una pequeña élite se apodere de los conocimientos profundos que las redes se habrán negado a inculcar al conjunto.

Esperando la instauración de este mundo convivencial, no hay ya razón alguna para esperar que las redes escapen, de manera lisa y llana, como si eso no planteara problema, a la presión de los intereses establecidos, a las contradicciones entre los intereses establecidos y a la terrible disparidad de las situaciones adquiridas.

¿Son homogéneas las necesidades?

Pero las redes son discriminatorias, sobre todo, por sus consecuencias directas. En efecto, al rechazar toda regulación institucional, sólo descansan en la necesidad que los participantes sienten de ellas, sólo existen gracias a esto. Illich nos dice que las redes facilitan los reencuentros «entre seres que, en un momento dado, comparten el mismo interés» (68). La fuerza que los anima es «la inclinación natural que nos incita a crecer y a aprender» (69).

Entonces, nos encontramos de nuevo con los problemas de los que tanto hablamos con respecto al no-directivismo de Neill: no hay nada más discriminatorio que las «inclinaciones naturales» porque nada tienen de naturales, sino que reflejan la posición del

(68) *Illich:* Une société sans école, *p. 154.*
(69) *Ibíd., p. 105.*

individuo en la sociedad y al mismo tiempo tienden a mantenerlo en esta posición. La inclinación «natural» de los hijos de los o.s. les lleva, en el mejor de los casos, a alentar la esperanza de ser capataz.

Y a la escuela, en la medida en que tome parte en la lucha de clases, le cumple el papel de desmixtificar a los ojos del niño los orígenes de sus deseos, de hacerle comprender que son la resultante de su modo de vida y de las cien propuestas que se acumulan en torno a él; en consecuencia, debe sobreponerse a su deseo. La red es incapaz de desempeñar esta tarea ya que ésta exige del educador una orientación larga, continua, que en ciertos momentos y de manera provisoria, deberá tener el valor de no coincidir con el anhelo inmediato del interesado.

¿Llegaremos a decir que la red está edificada de tal manera que esta tarea no se cumple y que el hijo del o.s. no puede ver más allá de su envidia?

¿Qué tipo de conocimiento?

Las redes sólo pueden presentarse como igualitarias en la medida en que lo que expresa un sujeto determinado sea considerado como equivalente de la expresión de cualquier otro, con la sola condición de que se haya puesto en práctica una forma de espontaneidad que aparezca cuando se anulan las obligaciones impuestas por el maestro y por la institución escolar. Y se pretende ignorar las otras múltiples presiones que no cesan de ejercerse sobre el «cliente». Nos situamos entonces fuera de todo criterio supraindividual. Sólo es válida la manifestación en cuanto propia de cada sujeto, y lo es de manera absoluta, sin comparación posible con otra.

Por lo tanto, todo aquello que se parezca a una búsqueda de la verdad, a una norma de verdad, quedará así fuera de juego, pero al mismo tiempo desaparecen las bases comunes de pensamiento, de acción, de organización. El escepticismo, la idea de que toda opinión es igual a otra y, por consiguiente, el encierro de cada uno en su punto de vista, son inherentes a la red y constituyen medios caros a la burguesía desde hace tiempo para desarmar el combate obrero.

A esta altura nos volvemos hacia Althusser que no deja de ponernos en guardia en ningún momento

contra la ilusión de lo concreto como determinación inmediata, experiencia inmediata a la cual bastaría confiarse. El llamó nuevamente la atención sobre los textos de Marx y los reinterpretó, especialmente el pasaje de la *Crítica de la economía política* (70) donde se denuncia la tentación de tomar como base del conocimiento lo que se ve, se toca y se presenta como base del conocimiento lo que se ve, se toca y se presenta como más vivo, por ejemplo, la población, la distribución de los habitantes entre la ciudad y el campo, etc.

Un saber auténtico exige que nos dirijamos hacia los elementos que sólo pueden alcanzarse mediante un pensamiento capaz de dar un rodeo: trabajo asalariado, capital, cambio, división del trabajo, elementos sin los cuales la noción 'de clase, la distribución en clases ni siquiera puede plantearse. El saber exige una modificación de las perspectivas; lo concreto de la ciencia es un resultado, se hace concreto como recompensa a un largo proceso, sólo es concreto «Por que es la síntesis de determinaciones múltiples». ¿Podemos esperar realmente un esfuerzo semejante de las redes?

Es el mundo del conformismo

Las redes de Illich, donde todos dialogan en pie de igualdad con sus compañeros, al dejar a cada uno dentro de su perspectiva habitual, lo instalan y lo hacen sentirse cómo en su mundo ordinario de pensamiento y de vida. Cada uno prosigue pacíficamente su camino, sigue considerando las cosas según su costumbre, sólo que con algo más de detalle, con mayor número de informaciones. Cada compañero, so pretexto de ser dueño de sí, de ser el único que decide sobre su formación, se encuentra en realidad abandonado y detenido donde ya lo estaba.

No es posible que se produzca un cuestionamiento profundo, radical, porque un esfuerzo de este tipo, que a veces llega a ser incluso doloroso, exige un tesón duradero; hay momentos en que uno se encuentra en el túnel y todavía no llega a percibir la salida: percisamente ése es el momento en que el alumno tiene necesidad de apoyarse en una institu-

(70) *K. Marx:* Introducción a la crítica de la economía política, *Introducción, cap. III.* (Trad. cast. citada.)

ción duradera y firme, en un maestro que le inspire confianza porque la experiencia le habrá demostrado que es merecedor de ella. A él le reconoce un papel específico, no como un esclavo que se somete, sino como alguien que ha comprobado que uniendo sus esfuerzos propios, pero todavía balbucientes, a una guía más segura, llegará a encontrar respuesta, su respuesta, a las preguntas que se plantea, a las contradicciones en las cuales se debate. En cambio, por sí mismo, e incluso contando con la ayuda de sus pares, será incapaz de realizar un progreso decisivo.

Claro que si nuestra sociedad no estuviera dividida en clases, y por lo tanto no tuviera necesidad de protegerse en ideologías engañosas, entonces las redes podrían constituir un modo suficiente de educación. Pero nuestra sociedad está atravesada por la lucha de clases y produce mixtificaciones, nociones que velan la realidad fingiendo explicarla o describirla, por ejemplo cuando se hace creer que el salario es el precio del trabajo, y por tanto, el justo precio del trabajo, mientras que es el precio de la fuerza de trabajo, fuerza capaz de producir lo que ella no consume y que permite la producción de la plusvalía (71). Para tomar conciencia es preciso penetrar en las apariencias, que el pensamiento enfrente como algo radicalmente nuevo lo que le parecía evidente y que lo cuestione, en suma, que lo reconstruya. Esto no podrá ser conquistado en las redes.

Las redes se nos presentan, pues, como el mundo antes de Marx: la clase explotada, privada de la armadura teórica, privada de los conceptos que le permitirían comprender su situación, queda librada a la pasividad y a las ideologías que la rodean y que es sumamente evidente que son conservadoras. La clase en el poder no tiene realmente nada que temer de las redes.

Y como es natural, este estado rudimentario de las actitudes sociales, en tanto que sumido en lo inmediato y en el conformismo, se encontrará también, se transpondrá, al dominio del pensamiento científico y técnico.

(71) Cf. K. Marx: Trabajo asalariado y capital. (Trad. cast., S. Sebastián, *Equipo Editorial,* 1968.)

Acusaciones que honran

Illich comprueba que la escuela no enseña a renunciar, a vivir en el interior de las limitaciones, de las restriciones, y esto le indigna (72). Para nosotros, es el mejor elogio que pudiera dirigirse a lo escolar. La escuela puede estar orgullosa de ser designada por Illich como el enemigo principal a la limitación de los deseos y a la abdicación que esto implica inevitablemente, lo mismo que de ser acusada de fomentar las ambiciones de los «pobres», cuando tantos otros le reprochan, precisamente, que inculque la resignación.

La escuela, modelo de todas las instituciones

Para Illich, nuestra escuela no es simplemente una institución entre las demás, sino la institución fundamental y determinante de nuestra sociedad. En primer lugar es ella la que sitúa a cada individuo en tal o cual nivel, quien le orienta hacia tal o cual tarea, y, por consiguiente, quien le establece en una situación social definida, Quien haya aceptado ser medido de esta manera por una instancia exterior estará pronto a aceptar que toda su vida sea «determinada por la burocracia de los tecnócratas».

A continuación, son «los programas escolares (los que) constituyen una preparación para la planificación institucional», ya que lo que las personas aprenden en la escuela, evidentemente no por el discurso explícito del maestro, sino a través del modelado ideológico continuo, es a «medir el tiempo con el reloj del programador» (73).

Por último, puesto que la escuela camina hacia «la aceptación de soluciones prefabricadas», conduce a «un desarrollo continuo de las aspiraciones materiales» (74). Por una parte, mediante las promociones, las competiciones, las rivalidades, la escuela inocula «una pasión por el juego, una pasión incurable», y cuando esta pasión no se alimente ya con las notas y ejercicios de composición, se trasladará con rapidez al consumo, consumo frenético, construirá «el mito de un paraíso terrenal del consumo

(72) *Illich:* La convivialité, *p. 98.*
(73) *Illich: ibid., p. 94.*
(74) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 162.*

sin fin». Por otra, la disciplina de la escuela «forma al hombre para el consumo disciplinado», comenzando por «el consumo escalonado de los programas escolares» para desembocar en «la mentalidad del consumidor usuario», convencido de que «un acrecentamiento de la producción es lo único capaz de conducir a una vidamejor» (75).

En suma, la escuela forma al hombre «condenado al consumo del progreso» (76) y es una condena terrible, en primer lugar porque lo lanza a una carrera sin metas; en segundo lugar, porque esos bienes que todos desean «estarán siempre reservados a un pequeño número de privilegiados». La escuela forma a la vez a los creadores del progreso y a los consumidores de ese mismo progreso. Los diplomados universitarios construirán los aeropuertos y los hospitales ultraperfeccionados, y ellos mismos constituirán la clientela de los mismos.

Esto lleva a Illich a la conclusión de que la escuela desempeña en la actualidad ese papel primordial que en otro tiempo correspondió a la religión, representa «la nueva Iglesia mundial» (77). Esto significa que es el modelo de las demás instituciones, la institución que dio forma a las otras instituciones y, por lo tanto, se deberá partir de ella para comprenderlas y transformarlas. Esto significa también que es en el presente la depositaria de las expectativas, de los grandes sueños humanos, pero los conduce hacia una salida catastrófica.

He aquí la razón por la cual afirma que el proyecto revolucionario, la liberación del hombre, deben implicar inevitablemente la desescolarización, el fin de «la era escolar», del mismo modo que se habla de la era feudal y de su desaparición (78), es decir, el fin de la época en que la enseñanza en la escuela era considerada indispensable.

La escuela liberadora está simplemente invertida

De esto extraeremos nosotros una triple conclusión: Illich mantiene en realidad el tema de la escuela liberadora, la escuela como motor de todo el de-

(75) *Illich:* Une société sans école, *p. 126.*
(76) *Ibíd., p. 91.*
(77) *Ibíd., p. 84.*
(78) *Illich:* Libérer l'avenir, *p. 120.*

sarrollo social, sólo que él lo invierte llevado por la esperanza de aplastarla. «Basta que se reconozca la necesidad de la escuela para convertirla en prensa de las demás instituciones» (79). En lugar de considerar a la escuela como vehículo de salvación, se dice que conduce a la perdición, pero tanto en un caso como en otro se la inviste de un poder milagroso, casi sobrehumano, tan pronto diabólico, tan pronto divino .Esto evita colocarla entre el conjunto de los mecanismos de la sociedad e implicar la crítica de la escuela en la crítica de la sociedad. Y sobre todo evita situar a la escuela en el interior de la lucha de clases, comprender que está dominada fundamentalmente por la lucha de clases y que al mismo tiempo puede, debe, adquirir un margen de autonomía.

Redes y convivencialidad

Las redes están adaptadas al mundo convivencial, pero sólo a él y a la teoría illichiana de las dos culturas. Una vez planteado que la cultura de los especialistas constituye irremediablemente un obstáculo para el sentido común de todos los días, que hay que excluir como catastrófica la intervención de los especialistas, y que basta dejarse impregnar por las costumbres del medio y por la experiencia de las «gentes sencillas», las redes encuentran amplia justificación. Si el objetivo es restringirse y someterse, las redes están perfectamente en su sitio. Pero este sitio es el de la «inmovilidad» y del estancamiento, de ningún modo el de la puesta en marcha revolucionaria.

Tradicionalismo

En realidad, Illich tiene exactamente la misma concepción del saber que la escuela tradicional, jamás pudo superar las concepciones de la escuela tradicional. Se limita a modificar el orden, la jerarquía de los factores. En lugar de exaltar el saber del profesor (el experto) y de tener por desdeñable, incluso por viciada y peligrosa la experiencia de vida de los alumnos (y éste es el fundamento del tradicionalismo pedagógico), cantará loas la existencia inmediata de las gentes sencillas, tanto jóvenes como adultos, y condenará a la perdición al profesor-experto. Pero no

(79) *Illich:* Une société sans école, *p. 72.*

se ha salido del tradicionalismo, ya que la escisión, la oposición entre los dos términos se ha mantenido intacta; y precisamente esta oposición resulta nefasta.

Illich es el portavoz de una escuela tradicional simplemente invertida y de ningún modo de un cuestionamiento progresista de la escuela, todavía menos de una escuela progresista, cuyo fundamente es el vaivén, la continuidad vivida entre la experiencia propia de los sujetos interesados y la formación teórica y organizadora que les permite una cultura elaborada; el enriquecimiento de las iniciativas y de las alegrías primarias por las adquisiciones culturales. Frente a esto, los creadores de la cultura, o más bien lo que ponen en marcha la cultura, sacan su fuerza de las preguntas, las expectativas, las riquezas todavía en bruto, unas veces de sus alumnos, otras de su público.

Así, pues, nos parece que la opción se realiza entre la escuela tradicional —Illich incluido— y el marxismo que hace posible un saber en el que el experto se une a las masas. Al final de esta sección Gramsci nos ayudará a precisar este tema.

Illich y el no directivismo

El parentesco entre Illich y el no directivismo es tan evidente que bastará hacer alusión a las convergencias más palpables. Los educadores profesionales previstos en las redes se ajustan a los esquemas del no directivismo; gran número de los reproches que Illich dirige a las escuelas son los mismos del no directivismo. Explícitamente, Illich retoma la afirmación esencial del no directivismo: la intervención de un maestro no puede tener otro efecto que el de oponerse al verdadero deseo, a la verdadera naturaleza de quien se instruye. Surge aquí el tema de la incomunicabilidad entre los seres, más aún entre las generaciones, y que alcanza su punto culminante en las relaciones entre maestro y alumno: «Creer que podemos actual sobre los demás para su bien» no es otra cosa que «suficiencia» y «ὕδρις pedagógica» (80),

Illich denuncia como «ilusión peligrosa» la idea de que nosotros seríamos «capaces de distinguir entre

(80) Illich: Une société sans école, *p. 89.*

lo que es necesario los demás en materia de educación y lo que no lo es» (81). En suma, todos los modos de ejercer una influencia sobre un discípulo, por más que se digan educativos —precisamente por decirse educativos—, no son más que traiciones con respecto a aquello de lo que realmente tiene necesidad. Nada que se parezca a una guía puede ser fructífero porque cada individuo es el único que puede saber y sentir lo que le hace falta para progresar. La educación rechaza todo directivismo e, incluso, toda dirección porque se define como «sorpresa» (82), siempre pertenece al orden de «lo imprevisible» (83).

El extremo del no directivismo

Las redes de Illich llevarán hasta sus consecuencias extremas la pedagogía no directiva. Lobrot e incluso Rogers mantenían la estructura escuela o universidad. Illich la suprime, y él es quien lleva la razón, al menos si nos situamos en el no directivismo, si aceptamos sus postulados, sin relacionar lo que hay de fecundo en su inspiración primera —la fuente de la relación educativa y de la vida de grupo—, con un esfuerzo que lleve a la renovación de los contenidos transmitidos, con una voluntad de mantener, contra las facilidades del escepticismo, la búsqueda de la verdad, o, por lo menos, de un «más verdadero».

Estas son las consecuencias extremas que constituyen las consecuencias lógicas, y de hecho obligadas: si el educador no es quien, manteniendo un contacto constante con la vida y las aspiraciones de los alumnos, toma las iniciativas tendentes, precisamente, a que esas aspiraciones y esa vida se comprendan y se realicen con mayor plenitud; si las agrupaciones espontáneas de los educandos no tienen necesidad de una instancia de vanguardia que guíe, filtre, regularice su riqueza implícita, entonces el hecho de mantener, como lo hace Lobro, la escuela como lugar donde el maestro abdicará solemnemente sus poderes en manos de la clase grupal, o, como hace Rogers, la universidad en la esperanza de mantener allí diálogos entre iguales es una solución tímida y torpe. En rea-

(81) *Ibíd., p. 48.*
(82) *Ibíd., p. 84.*
(83) *Ibíd., p. 121.*

lidad, lo que debe anularse es la escuela como institución, la escuela en su totalidad, comprendidos sus locales.

En un primer momento, el de los no directivistas propiamente dichos, la escuela, dejando en su segundo plano borroso los contenidos a transmitir, cifraba todas sus esperanzas en el modo de transmisión que se esforzaba por hacer igualitario; pedía humildemente que se le dejase un lugar entre las demás instituciones donde se le diera como tarea la comunicación. Pero pronto Illich reclamaría, proclamaría su desaparición ya que la pretensión que mantiene, a pesar de todo, de formar a los jóvenes, parece injustificable.

Lo equívoco del no directivismo consiste en que contiene a la vez una tendencia real, transformar la relación pedagógica, y una indiferencia por el saber que le impide concretar sus esperanzas. ¿Cómo es posible que se amplíe la relación educador-educando donde no hay nada realmente valioso para enseñar? Lejos de resolver este equívoco, el illichismo corre el riesgo de ser el desenlace más desdichado del no directivismo. Si se entra en el no directivismo sin buscar al mismo tiempo la síntesis entre la expresión, por parte del alumno, de lo que vive y una herencia de pensamiento y de acción que debe tener en cuenta y hacer suya, entonces la lógica de las situaciones obliga a llegar hasta las redes.

Así, pues, todos los peligros que tememos en los no directivistas y todas las críticas que creemos deben dirigirse a Illich, convergen, se refuerzan mutuamente. Las redes de Illich, al llevar hasta sus últimas consecuencias, pero de manera unilateral, ciertos temas del no directivismo, permiten descifrar en él, como si estuviera escrito con mayúsculas, el sentido peligroso: oposición estéril entre saber constituido y saber espontáneo, y de ahí, renunciamiento al saber organizado, lo cual ya estaba más o menos implícito en los primeros no directivistas y transformándose en la proclama solemne de Illich. Partiendo de esto, se nos quiere conducir a una sociedad primitivista y resignada.

Tercer tema:

La muerte de la escuela en Illich y en los pedagogos soviéticos de la primera generación

Hay una relación innegable entre la desecolarización en Illich y los temas de la muerte de la escuela que fueron lanzados por numerosos pedagogos soviéticos en los años que siguieron a la revolución, retomados después con fuerza en las grandes discusiones de 1926. Cabe preguntarse hasta qué punto, en esos años terribles por la resistencia encarnizada de los acaudalados y por la intervención extranjera, pudieron mantenerse fieles al marxismo. Tampoco deja de tener importancia el demostrar que la similitud de los temas remite, sin embargo, a dos atmósferas totalmente distintas.

1. La escuela languidece

Observemos, en primer lugar, la influencia de Hoernle, teórico del partido comunista alemán, alrededor del 1919. Sin duda, Hoernle mantiene la idea y el término de «escuela socialista», pero en esta escuela que pretende ser de un nuevo tipo, bastan las «experiencias propias de los niños», las «nuevas relaciones de vida entre los niños» y sobre todo «de trabajo común de los niños» para que «se desarrollen las virtudes sociales colectivas» y que «la mentalidad socialista surja espontáneamente, de manera orgánica... del mismo modo que madura un fruto» (84).

De esto se desprende lógicamente que Hoernle reclama «una desaparición de la autoridad hasta donde sea posible», es decir, de la intervención de los adultos. La triple fórmula educativa a la cual tiende: «autoadministración, autodeterminación, autoeducación de los niños entre sí, de la juventud por la juventud» deja comprender con bastante claridad, con la perspectiva que da el tiempo transcurrido, que una escuela de este tipo está en vías de extinción.

Incluso en la URSS nos referiremos en primer lugar a pedagogos en cuya teoría subsiste la escuela al parecer, aunque disminuirán su lugar y su papel has-

(84) Hoernle: citado en Lindenberg, pp. 159, 161 y 162.

ta el punto de hacer que nos preguntemos si acaso no será por mera costumbre que conservan todavía la noción de lo escolar.

Por ejemplo Bujarin, afirma que una vez realizada la revolución, el trabajo se convierte para el niño en «una manifestación natural y espontánea de sus aptitudes» (85). En una sociedad comunista, y más precisamente en una escuela comunista, el niño pasaría «de manera imperceptible al trabajo como sucesión natural de sus juegos» y el trabajo se convertiría para él en «una necesidad, como la necesidad de beber o de comer». Así pues, vemos que la escuela puede y debe reabsorberse volviéndose progresivamente inútil.

Pistrak sostiene que «sobre la base del trabajo se forja, inevitablemente, una comprensión determinada de la actualidad» (86), a partir del momento en que ese trabajo es concebido y organizado dentro de una perspectiva socialista.

Al mismo tiempo, atribuye a los niños, desde el momento en que están reunidos en grupo para buscar solución a sus problemas, a sus conflictos, el conjunto de las virtudes y ningún riesgo de fracaso: «La asamblea general (de los alumnos) no podría ser ni parcial ni subjetiva», y esto debido a que las «las resoluciones son resoluciones colectivas y no resoluciones dictadas por circunstancias accidentales» (87). De esto se sigue, lógicamente, que el adulto no debe intervenir en ellas más «que en caso de absoluta necesidad». Se trata de una especie de trasposición del *Contrato social* de Rousseau y de la perfecta rectitud que él adjudica a la voluntad general, atribuida aquí al conjunto de las decisiones infantiles.

Puesto que la escuela está organizada de manera tal que el trabajo práctico tiene un objetivo social, «la fuerza misma de la vida escolar» será la que lleve al niño a resolver la antítesis yo y los demás, individuo y sociedad. En la asamblea general de los alumnos, el educador no es más que «uno de los miembros, no posee derecho alguno, ninguna prerrogativa». En cierto modo es un «camarada mayor», y Pis-

(85) Bujarin: ABC del comunismo, *cap. X.* (Trad. cast. Barcelona, *Fontamara,* 1977.)
(86) Pistrak: Les problémes fondamentaux de l'ecole du travail, *p. 67.*
(87) Ibid., p. 142.

trak considera a la vez como posible y deseable que tenga una actitud de este tipo, que se mantenga en esa actitud.

Incluso cuando nuestro autor designa como tarea propia del adulto la de orientar las disposiciones de los niños hacia tal o cuál objetivo, «suscitar en ellos preocupaciones cargadas de sentido social, ampliarlas, desarrollarlas», una restricción significativa precisamente de esta frase indica que ese papel consiste en «ayudar imperceptiblemente en los casos difíciles» (88).

La escuela todavía existe, parece mantenerse, pero en realidad se deshace ya que se transforma en un simple medio de vida que actúa por el funcionamiento directo de sus estructuras, por su dinamismo inmediato, sin que los educadores tengan que tomar ninguna iniciativa original ni asumir una tarea específica.

La escuela se muere

Ya en Blonsky (89) encontramos enunciado de manera específica el tema de la muerte de la escuela, y la influencia de este autor será considerable sobre la pedagogía en la URSS hasta 1923 aproximadamente. «La institución escolar está destruida, anulada... debilitamiento de la escuela... la escuela ya no tiene razón de ser... la escuela, como tal, desaparece.» No ha sido más que una institución transitoria, «una necesidad impuesta por la división del trabajo», por la separación de trabajo manual y trabajo intelectual, es decir, por último, por la división de la sociedad en clases. Por lo tanto, es una institución que no tiene cabida fuera de la sociedad capitalista. La escuela desaparece «integrándose a las demás esferas de actividad de la sociedad», confundiéndose con la vida social, y los jóvenes participarán de manera directa en la vida activa de los adultos.

Fundamentalmente, Blonsky sostiene que «las dis-

(88) Ibid., p. 137.

(89) "La escuela activa industrial de Blonsky", en Les Temps Modernes, *agosto de 1971. En este artículo, Theo Dietrich expone las concepciones de Blonsky sin que se distinga siempre de manera muy clara lo que pertenece al uno y lo que pertenece al otro. Pero como parecen estar totalmente de acuerdo...*

posiciones innatas del niño son buenas por naturaleza, es decir, comunistas... La naturaleza de los niños, en la edad latente, es proletaria y por sí mismo, desarrollándose naturalmente, encuentra el camino del comunismo», más aún: «El niño es bueno e ignora lo que son las clases.» Basta, pues, que el medio en el que viven los jóvenes «no contraríe su naturaleza y no haga que se desvíen de su camino». Este es el motivo de que se piense en la posibilidad de confiarse a los trámites inmediatos de autogestión: «Con sólo colocarlo en un medio comunista o en vías de serlo, el niño se desarrollará naturalmente de manera correcta» porque va a «descubrir por sí mismo, por una búsqueda activa y creadora, las nociones, los conocimientos y las reglas de conducta». Y entonces, la expresión triunfal: «Construirá por sí mismo su propio mundo, y será un mundo comunista.» ¿Cómo no ver que este medio de vida no tiene necesidad de ser una escuela, que no será en absoluto una escuela?

En lugar de la escuela

¿Por qué será suplantada la escuela? «El marco real de la educación (pasa a ser) la fábrica y la comuna agrícola»; en lo que él llama «escuela de producción o incluso «escuela de trabajo obrero, el trabajo en la fábrica o en cooperativa basta para desarrollar el conocimiento y estimular la conciencia colectivista, puesto que se trata de un trabajo socialista y la vida transcurre de una manera comunitaria. El lugar de producción pasa a ser lugar único y suficiente de formación, una formación que brotará de la práctica misma. La juventud se educará sin separarse jamás del mundo adulto; 150 a 200 adultos y niños trabajan, viven y se distraen juntos; los talleres y los campos permiten subvenir a las necesidades de la «comuna», al tiempo que constituyen «la verdadera escuela».

Para los mayores están previstas, por cierto, «horas consagradas especialmente al trabajo intelectual», pero Blonsky considera que ese será simplemente el momento de recapitular, o mejor de poner en orden, lo que ya había sido adquirido por la acción directa sobre la naturaleza y por la vida hombro a hombro con los trabajadores adultos. «Se pasa de las diferentes máquinas tomadas de manera aislada, a la mecá-

nica general y a la cinemática teórica», simplemente a partir de la propia experiencia y de las respuestas que darán los adultos, según las ocasiones, a las preguntas formuladas por los niños, y el diálogo se desarrollará paulatinamente según surjan los problemas.

Es, sin duda, «la muerte de la escuela» como institución particular, o de los profesionales formados a este efecto poniendo en obra una guía elaborada y metódica. La escuela se anula en beneficio del medio de vida global en el cual los niños no harán más que aprovechar los acontecimientos y las casualidades. De ahí la ocurrencia de Blonsky que coresponde profundamente a su intención : «El paseo por las calles constituye el mejor método de enseñanza.»

2. Reconocimiento justo y la señal de la utopía

Es evidente que sería muy injusto no decir en primer lugar lo que nos parece positivo en la aportación de estos pedagogos. Hoernle ha dado una definición muy hermosa de la escuela politécnica: «Una escuela de la producción donde la escuela y la fábrica, la iniciativa creadora y la disciplina organizada, el trabajo manual y el trabajo intelectual, que en la actualidad están en una contradicción aguda, se unen en una unidad superior.» (90). Por lo tanto, lamentaremos más aún que en realidad haya sacrificado un aspecto de estos objetivos para dejar al otro todo el espacio. Pistrak afirmó que la escuela «tiene derecho a formar las preocupaciones del niño en un sentido determinado» (91), y no es hacerle una violencia injustificada ya que de todos modos los intereses del niño dependen del medio social en que vive, no constituyen de ninguna manera una determinación última y por lo tanto no pueden, en su calidad de tales, servir de base «natural» a su educación. Pistrak se dedicó sobre todo a definir el vínculo que exisen enre trabajo escolar y trabajo social: los niños participarán en las formas más perfeccionadas de la producción, tanto en lo que se refiere a las técnicas como en lo que concierne a la organización, la planificación del

(90) *Citado en Lindenberg, p. 203.*
(91) *Ibíd., p. 26.*

trabajo: «Poner en manos del niño todos los nudos y todos los hilos que están vinculados a la fábrica» (92) —problemas científicos, problemas económicos, problemas directamente políticos. De allí pasa a una especie de lirismo, pero un lirismos bien fundado, en el que exalta la fábrica y su valor formador: «la fábrica, gran puerta abierta al mundo», la fábrica como lugar donde se desarrollan «las emociones necesarias para la educación social» y de este modo, los intereses individuales se transformarán en aspiraciones colectivas.

Puesto que columbraban cuál era la meta a alcanzar, la enseñanza politécnica, ¿podemos comprender por qué estos pedagogos llegaron a imaginarse que la unión entre teoría y práctica, así como la alianza individuo-colectividad, se efectuaría por sí misma, por la sola virtud espontánea del trabajo tanto de la fábrica como del medio colectivo, haciéndose, pues, útil la escuela como tal?

Uno de los motivos esenciales de sus errores parece ser que tenían que oponerse a la escuela zarista sin que Rusia hubiera pasado por el estadio de la democracia burguesa; era preciso lanzarse a la empresa total sobre una escuela zarista con una religión, con una culpabilización religiosa y también con una dureza, incluso con una desvalorización con respecto a la juventud, consecuencias directas de una sociedad en la que esta religión constituía la justificación teórica.

Sin duda parece que nuestros pedagogos creyeran no poder luchar contra este pesimismo más que refugiéndose en un optimismo impenitente. Bujarín presenta la escuela tan insegura, tan imprecisa porque quiere establecer una relación inmediata y simple entre el trabajo del niño y la satisfacción que puede esperar de él un pasaje directo y fácil entre la alegría del trabajo y el placer del juego. Es cierto que se trata de luchar, con justicia, contra la idea, por muy escolarmente tradicional que sea, del trabajo-castigo, tema transpuesto en realidad de las doctrinas del pecado original. Pero nuestro autor llegar a desconocer la diversidad de las alegrías y de su origen: la alegría del trabajo es muy diferente de la del juego, penetrada de elementos totalmente distintos. Y precisamente hay necesidad de una escuela, de una escuela

(92) Ibíd., p. 58.

progresista como alternativa, que tenga la tarea de conquistar poco a poco —de manera metódica y a veces incluso ruda— la transición entre lo grato que se saborea prontamente y las satisfacciones que son mucho más difíciles de alcanzar.

Al fin de oponerse a toda una tradición que ve a la juventud como marcada por una especie de desviación, de falsedad fundamental, Blonsky se ve llevado —y son momentos muy bellos— a poner al descubierto el impulso de innovación que la caracteriza, su fuerza de ruptura por relación a las posiciones establecidas, en suma, todo lo que hace que contenga una posibilidad indudable, incluso tal vez deberíamos decir una propensión, a unirse al movimiento del proletariado.

Pero para sostener que la simple acción del medio social constituye una fuerza suficiente para la toma de consciencia revolucionaria, llega a sepultar en el silencio todos los elementos contrarios: en realidad, la juventud tampoco escapa a la división en clases ni al mantenimiento duradero y lento de esta división.

Es cierto que soporta mucho menos que aquéllos que hace tiempo que las padecen las situaciones injustas de las cuales es víctima, incluso aquéllas de las cuales es beneficiaria, pero no menos cierto es que aun desprovista de experiencia y de inserción, constituye una presa fácil para múltiples mixtificaciones. Y por esto es necesaria una institución formadora particular y especializada, es decir, la escuela.

¿Es la escuela teatro de contradicciones?

En especial la escuela zarista estaba sometida hasta tal punto al despotismo que hacía prácticamente imposible toda lucha que pudiera desatarse en su interior; era el recinto cerrado del poder donde no parecía concebible ninguna acción de las fuerzas progresistas. Así puede comprenderse por qué, hacia 1919, la posición fácil para los revolucionarios era afirmar que toda escuela (ya que en realidad no habían conocido más versión que la zarista) estaba condenada a reproducir el modelo tiránico, y que buscasen entonces un modo de formación que no tuviera nada en común con la escuela.

Fue preciso el genio extraordinario de Lenin para condenar la escuela tal como funcionaba en aquel mo-

mento y afirmar a la vez que era necesario transformar esa misma escuela para convertirla en instrumento de formación del proletariado. Lenin supo exhortar al proletariado para que se apropiara de los elementos de verdad contenidos en la escuela, lo cual no impide oponerse a las mixtificaciones que propicia, o más bien, constituye la única manera real de oponerse a ello.

Entre los pedagogos que proclaman la muerte de la escuela, en cambio, esta institución, reducida de hecho a su forma zarista, obedece a un impulso único. Los niños que van a la escuela no adquieren allí más que «los límites estrechos de la dicha burguesa»; se les presenta como único ideal« el bienestar doméstico, las pequeñas distracciones dominicales, las fiestas religiosas tradicionales»; así, pues, las escuela no hace sino aumentar la «sumisión del proletariado» sin que se mencione siquiera fuerza antagónica alguna.

En el plano propiamente intelectual, el triunfo del poder no es menos absoluto. Las escuelas presentan al régimen establecido como «natural, eterno y mejor que cualquier otro posible». Ni las reacciones de los educadores, ni las de los alumnos, ni el contenido mismo de la historia enseñada representan la menor posibilidad de contrarrestar este designio. ¿Quién sostuvo entonces que los regímenes autoritarios no se fían de la historia? Aquí se la presenta como una aliada de la cual el poder no tiene por que temer ninguna flaqueza.

¿O se mantiene en bloque?

Por lo tanto, evidentemente no es una coincidencia fortuita que Choulgine —al que Lindenberg nos presenta (por desgracia sin citar ningún texto convincente)— sea al mismo tiempo uno de los que niegan con más violencia toda posibilidad de evolución real, de progreso efectivo en las estructuras escolares: la escuela única no es más que una artimaña de la burguesía para «decapitar a las masas». Si los niños del proletariado penetran en las escuelas, incluso, en la universidad, es sólo porque la burguesía «intenta extraer e incorporar a sí las cabezas más capaces del proletariado para reforzar sus propias filas y separarlos de su propia clase» (93). Desde el momento

(93) Choulgine, citado en Lindenberg, p. 350.

en que la burguesía utiliza así la escuela, se presenta siempre victoriosa, victoriosa sin combate ya que no parece siquiera imaginable que esos alumnos desbaraten los planes de la clase dominante y se sirvan de la instrucción conquistada para llevar adelante una lucha más lúcida.

Algo similar encontramos en Bujarin: cada vez que niños de las clases populares triunfan en sus estudios, «los talentos de los trabajadores sirven en definitiva a la opresión de su propia clase» (94). Es fundamental comprender que la tesis del debilitamiento de la escuela se construye sobre esta visión no dialéctica de la misma.

Las posibilidades de acción

A pesar de todo, en algunos momentos no se puede evitar llamar la atención sobre las dificultades con que tropieza la clase dominante en su propia escuela.

Pistrak indica que cada vez se hace más trabajoso inculcar ideas conservadoras a un alumno proletario. De ahí que la escuela se vea obligada —o juzgue más prudente— renunciar a la educación como desarrollo general del individuo y trate de limitarse a simples ejercicios de gimnasia mental. De este modo, buscará refugio en «lo confuso... la ausencia frecuente de ideas ... el eclecticismo... la falta de elaboración de una concepción definida» (95), salvación última de la ideología conservadora. Pero lo que nunca se percibe es que precisamente por eso queda sitio libre para otra cosa, el vacío es una llamada hacia otra cosa. El silencio de la escuela oficial no se describe nunca como una ocasión, una posibilidad, una invitación a que los demás se apropien de la palabra, dentro mismo del régimen capitalista. Todavía menos se habla de que otra escuela irrumpe ya en la escuela burguesa en todas partes donde el silencio no constituye ya un dique suficiente.

Hoernle identifica de manera muy lúcida la contradicción fundamental de la escuela burguesa: por una parte, es indispensable dar al proletariado la formación necesaria para su trabajo, un trabajo que cada vez exige técnicas más complejas. Pero, por otra parte, «un elemento revolucionario se esconde en todo

(94) *Bujarin:* ABC del comunismo, *cap. X.*
(95) *Citado en Lindenberg, p. 335.*

saber» (96) y corre el riesgo de poner en peligro la supremacía de la clase dominante. Las únicas conclusiones a las que llega el autor a partir de esto es que la cultura se le administrará al proletariado en «dosis sumamente pequeñas» y que se tratará por todos los medios de pesentarla «bajo una forma que excluya toda acción subversiva». Entre otras cosas, se orientará al trabajador hacia una sola tarea, medio eficaz para bloquear su toma de consciencia reinvindicativa.

Pero Hoernle no llega a ver que este esfuerzo, esta esperanza de la clase dominante, está inexorablemente condenada al fracaso porque el elemento revolucionario encerrado en el saber cada vez está menos oculto y un día glorioso estallará convirtiéndose en una fuerza revolucionaria, y esto, en la medida en que la presión del proletariado se haga más intensa, en que el capitalismo se vea obligado a recurrir a una mano de obra cada vez más concentrada e instruida. Así, pues, las fuerzas progresistas poseen una base objetiva de acción en el interior mismo de la escuela, en y por la existencia de la escuela.

Pinkevitch, por último, reconoce que la clase dominante no puede aspirar al dominio simple y total de la escuela: «capas sociales diferentes» (97) comparten el poder y por lo tanto también la instrucción pública. Están obligadas a hacer transacciones, a establecer «compromisos», a hacerse concesiones. El equilibrio es «frágil» tanto en el ámbito educativo como en el plano político. Sin embargo, en ningún momento deduce que la escuela, atravesada por esas fisuras, ofrece una débil resistencia a la acción de las fuerzas progresistas y que, por lo tanto, constituye un lugar donde su lucha puede alcanzar una intensidad considerable.

Lucidez del PCF

Es sumamente interesante observar que, desde 1933, el PCF, en el prefacio de Gilbert Masson a la traducción del libro de Hoernle *Educación burguesa y educación proletaria,* supo descubrir los errores más graves de estas posiciones y marcar algunas hitos esen-

(96) Ibid., p. 157.
(97) Ibid., p. 356.

ciales: sin pretender en absoluto que la escuela posea la fuerza suficiente para transformar la sociedad, es importante arrojar luz sobre la realidad, sobre la eficacia de la lucha llevada a cabo por la clase obrera como fuerza constante de oposición al estado burgués en su conjunto, y en particular a la dominación que la burguesía ajerce sobre la escuela. Lo importante es dar mayor vuelo a este movimiento ya irreversible: «El proletariado debe utilizar la escuela burguesa para adquirir los conocimientos que le facilitarán la elevación de su consciencia de clase y su participación activa en la lucha de clases.» El proletariado debe luchar, en primer lugar, para tratar «de modificar la escuela» y finalmente para lograr «su control». Pero ni antes ni después de la revolución se trata de suprimir la escuela como institución particular, ya que es la depositaria de lo «sistemático», de un tipo de trabajo metódico y organizado, irreemplazable en la sociedad moderna (98).

El propio Gilbert Masson en los *Cahiers du bolchevisme* (agosto de 1931), se enfrenta a los que no ven en la escuela laica más que un «instrumento de sometimiento del proletariado», que la describen como un aparato pura y simplemente manipulado a su antojo por las clases dominantes. En realidad, es «un arma de doble filo». La burguesía está obligada a instruir al proletariado, pero al mismo tiempo, «la instrucción facilita la organización del proletariado, la elevación de su capacidad de lucha contra la burguesía». Teniendo muy en cuenta que la instrucción no ejerce sus efectos revolucionarios de una manera automática, sino en la medida en que se convierte en parte integrante de una lucha revolucionaria.

Cómo se aceleran las desviaciones por su propio peso

Estas ideologías de debilitamiento de la escuela remiten a dos postulados esenciales. En primer lugar, se niega toda especificidad de la escuela: «Cada institución del Estado no hace sino ejecutar las directivas de la sociedad» (99) y la escuela nos será

(98) Se observará que en el libro de Lindenberg se dedican dieciocho renglones al punto de vista del PCF —sobre 400 páginas.

(99) Choulgine: citado en Lindenberg, p. 347.

presentada como una institución semejante a las demás, apenas diferente de la policía. La relación infinitamente compleja que existe entre la escuela y una verdad a la vez oculta, disfrazada y sin embargo siempre presente, o al menos siempre presentida, una verdad, que, a pesar de todo, es imposible desalojar, que es totalmente silenciada. La tensión fundamental por la que atraviesa la escuela así negada, el esfuerzo de la burguesía por hacer de ella algo de su pertenencia, no parece encontrar ya ninguna resistencia.

El segundo supuesto, que muestra hasta qué punto se ha ido dejando cada vez más lejos el verdadero marxismo, es una falta total de confianza en las masas de nuestros días, que por otra parte forma una unidad con la negación de toda evolución del proletariado en el curso de la historia. «La escisión existente entre la cultura del obrero moderno y la del patrón sigue siendo exactamente la misma que entre el esclavo egipcio y su amo.» O más aún: «El proletario de hoy es tan inepto como el esclavo de ayer para dominar la máquina increíblemente compleja del Estado y de la economía» (100).

El tema del trabajo y del ambiente de trabajo considerado como valor educativo que se basta a sí mismo constituye una reacción contra el intelectualismo de una escuela que se determina por relación a su público burgués que, como es evidente, no debe prestarse en ningún caso a realizar tareas manuales, pero en realidad, en ningún momento se incorpora a la noción de escuela politécnica. Por una parte, constituye una interpretación obrerista de Marx, en la que la clase obrera está separada de todos sus aliados posibles, comenzando por los intelectuales. Por otra, significa una huida frente a la profundización teórica gracias a la cual el trabajo estará metódicamente vinculado a los problemas de conjunto que se plantean a la sociedad, so pena de perder todo valor político.

En efecto, de por sí, el trabajo sigue siendo un elemento todavía neutro y, por ejemplo, es muy capaz de favorecer una consciencia artesanal de «obra maestra», paciente, amorosamente pulida, acabada, en la cual uno se sumergirá hasta el punto de olvidar los problemas del mundo. Aunque organizado sobre bases comunitarias, el trabajo no conducirá a la toma

(100) Hoernle, citado en Lindenberg, p. 156.

de conciencia de las tareas revolucionarias a menos que forme una síntesis con un esfuerzo global de lucidez y de acción, punto de apoyo indispensable para la existencia de un partido de la clase obrera. Nuestro camino pasa por la escuela, la escuela que queremos transformar fundamentalmente y sin embargo mantener y, en primer lugar, por la escuela de nuestros días en su contradicción diáléctica.

Actualmente, en Francia, es fundamental no confundir escuela zarista y escuela de la democracia burguesa, no confundir régimen absolutista y capitalismo más o menos liberal, y por lo tanto, no pretender aplicar a la escuela burguesa lo que ya era sumamente discutible con respecto a la escuela zarista. Precisamente porque luchamos para que los contenidos a transmitir y las modalidades de apropiación cambien de una manera absoluta y fundamental, es indispensable que la ordenación metódica de la enseñanza y la actividad específica de la misma se mantengan. Seguirá existiendo un lugar escolar, incluso después de la revolución.

Lo que el movimiento obrero ha conquistado en cuarenta años, las tentaciones anarquizantes que poco a poco superó, todo se lo hará perder nuevamente la desescolarización.

3. Para unos la escuela muere en medio de la alegría, para otros en el apocalipsis

Ya nos referimos repetidas veces a una cierta convergencia que existe tanto entre las consignas como en las conclusiones de los soviéticos y de Illich. Pero al examinar el problema desde más cerca, lo más notable es que los objetivos y las razones que llevan a unos y otros —o más bien a unos y otro— a la misma divisa, «desescolarización... muerte de la escuela», son diamentralmente opuestos.

Nuestros pedagogos soviéticos creen que es posible renunciar a la escuela porque tienen plena confianza en el trabajo mismo, en la organización colectivista de un ambiente de trabajo, para conducir a los niños hacia posiciones revolucionarias; tienen plena confianza en la vida en común de los niños. Se trata, en cierto modo, de una muerte gozosa de la

escuela. El ardor, la pujanza del socialismo, crearán una vida tan rica que será educativa de por sí. Tomará por su cuenta las dos funciones de la escuela: suscitar la sed de conocimiento y satisfacerla, y todo sin que haga falta intermediario alguno. Están convencidos de que por la muerte de la escuela pasa la construcción de una sociedad industrializada, de un elevado nivel técnico, puesto que no disocian, fieles a la famosa frase de Lenin, la electrificación y los soviets.

En Illich, por el contrario, la muerte de la escuela significa el desencanto frente a los resultados de la industrialización capitalista, pero este concepto, ya lo demostramos largamente, es desconocido para llegar a la muerte de la sociedad de las grandes máquinas y de las grandes organizaciones; extinguirá el deseo de los conocimientos elaborados, racionales. En los dos casos lo que se desprecia, por otra parte, es el papel de una vanguardia, de un partido como vanguardia capaz de desempeñar un papel educador junto a los adultos, y al mismo tiempo de allanar el camino a la educación de los jóvenes.

¿Quién tiene razón? Indudablemente Illich. Tiene razón por la coherencia de su argumentación, lo cual significa para nosotros que es el que está más profundamente equivocado: cuanto más se avanza en un razonamiento lógico en sí mismo pero a partir de hipótesis erróneas, más se aleja uno de una toma de conciencia real del mundo. Pero sin duda es Illich el que alcanza coherencia: lo que podemos esperar del fin de la escuela, es la limitación del saber y del progreso técnico-científico, la vuelta a un primitivismo.

Las ilusiones de los pedagogos soviéticos aparecen ahora muy claras gracias a la perspectiva del tiempo transcurrido, a través de lo que se ha realizado en los países socialistas, y finalmente por la acción misma de Illich. Contrariamente a lo que ellos imaginaban, si la escuela muere,, la cultura elaborada no será reconstruida por los jóvenes a partir de su cultura espontánea, incluso comunitaria; no se establecerán a la altura de las técnicas de vanguardia. Illich dio en el clavo: si se desea la muerte de la escuela no puede ser más que para renunciar a los logros de la ciencia moderna, para levantar una pared de separación absoluta entre cultura espontánea y cultura elaborada y, tras rechazar la segunda, para colocar toda la confianza en el aislamiento de la primera. Pero no-

sotros nos hemos empeñado en demostrar que el precio a pagar, es la esterilización de ambas, la irrealidad de ambas, y el conservadurismo.

Lo que conservaremos de Illich es una advertencia de que la escuela debe transformars en lo más profundo de sí misma si quiere evitar los reproches que él lanza contra ella, si quiere mantenerse como escuela. Lo que opondremos a Illich es que la escuela puede transformarse, que una escuela progresista es posible partiendo de una lucha política general por una sociedad renovada, y manteniendo al mismo tiempo el frente pedagógico, que posee su especificidad.

2

Gramsci como antídoto contra Illich

Gramsci es el mejor antídoto contra Illich porque nos ayuda a fundar la escuela sobre la continuidad entre cultura popular y cultura elaborada, sobre el enriquecimiento recíproco de la una por la otra, mientras que Illich sólo apunta a oponerlas (1). La referencia constante, el punto de partida que en ningún momento dejará de estar presente y activo, es el «sentido común», la filosofía directa de la multitud y lo que Gramsci llama el folklore, ampliando el sentido de este término para abarcar también en él las aportaciones modernas: es «un sistema de opiniones, de modos de ver y de actuar» —y también se le quiere hacer alcanzar coherencia— el conjunto de los sentimientos y de las ideas vividos por las masas v que se forman a través de su experiencia, su experiencia cotidiana, y siempre en conexión con sus luchas sociales.

Se trata, ante todo, de ser sensible a sus virtudes

(1) Todo lo que sigue acerca de Gramsci ha sido tomado de los tres libros fundamentales: Obras elegidas *(Ed. sociales),* Gramsci en el texto *(ibid.), Buci-Glucksmann:* Gramsci et L'Etat. (Trad. cast., Madrid, *Siglo* xx, *1978.)*

En castellano pueden consultarse, entre otras, las siguientes antologías de Gramsci: *Antología* (Selección y Notas de Manuel Sacristán. México, *siglo XXI,* 1970), *Cultura y literatura* (Selección y prólogo de J. Solé: Tura. Barcelona, *Península,* 1967) y *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* (Buenos Aires, *Nueva Visión,* 1971). Sobre el pensamiento de Gramsci en torno a los problemas educativos, puede leerse el libro de A. Braccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía* (México, *Nueva Imagen,* 1977). (N. del E.)

de espontaneidad y de robustez; el rechazo de lo artificial; una poder de estímulo y de oposición, una fuerza que apunta a la transformación de la realidad; el pueblo adquiere en ella la conciencia de su propia personalidad; de esta manera llega a separarse, a hacer una escisión, aunque la ideología burguesa quiera convencerlo de que todos somos iguales a todos y que cada uno es ya el igual de todos los demás. De ahí la afirmación de que «cada hombre (debemos entender aquí: cada proletario) es filósofo, porque existe una filosofía a nivel práctico».

Llevar el folklore hacia la homogeneidad

Pero el «folklore» está constituido por un caos de elementos, por un mosaico de aportaciones diversas, en particular, de nociones que se remontan a períodos muy diferentes de la historia; arrastra concepciones científicas superadas, representaciones idealistas y religiosas mezcladas y consideraciones materialistas-revolucionarias. Todo esto se ha constituido y aún hoy es recibido sin pasar por el filtro de la crítica, de donde proviene su carácter «fragmentario, incoherente, inconsecuente». El peligro reside en que el folklore contiene un «llamamiento», pero también se puede convertir en «narcótico que embote el sentido de desdicha»; la novela por entregas, para tomar un ejemplo típico, es como «un soñar despierto». A la vez que expresa «los complejos de inferioridad social» del pueblo, exige el castigo de los responsables de los males sufridos, pero también distrae hacia lo imaginario las necesidades de la lucha.

En síntesis, lo que caracteriza la afirmación del sentido común es que contiene «una multiplicidad de elementos conscientes, pero sin que predomine ninguno de ellos». Por ello es que el elemento de incitación a la acción organizada no ha triunfado realmente sobre el elemento ficticio.

A esto se debe que haya un papel, un papel necesario, esencial para lo que Gramsci llama «el nuevo intelectual». El nuevo intelectual no desprecia ni descuida los componentes del «folklore», encuentra en ellos su substancia, su principio, pero su tarea consiste en disciplinarlos, en conferirles un rigor lógico, en situarlos en sus diferentes etapas históricas, en purificarlos de todo lo que amenaza con corromper-

los desde el exterior: se trata de hacer de ellos un todo ordenado, de «homogeneizar el sentido común» acrecentando así su eficacia de manera considerable. «Renovar el sentido común es educarlo haciéndolo progresar hacia una concepción unitaria».

Claro que entre los sentimientos espontáneos de las masas, las concepciones de las masas, y las de los intelectuales, hay «una diferencia de grado, no de cualidad»; entre unas y otras no hay ruptura, y mucho menos oposición. Lo esencial es el «pasaje» de unas a otras: la tarea consiste en llegar a un sentido común «dotado de la coherencia y de la garra de las filosofías individuales» y que al mismo tiempo esté «vinculado a la vida práctica (de las masas) e implícitamente contenido en ella».

Por lo mismo, la obra elaborada deja de ser privilegio de unos cuantos y posee en sí posibilidad y fuerza de difusión. La literatura, que Gramsci no separa de la filosofía, ni de la política como es natural, es testimonio a la vez de este enriquecimiento y de este contacto siempre mantenido: «Las novelas de Dostoïevski son desde el punto de vista cultural una derivación de las novelas por entrega del tipo de las de Eugenio Sue»; en cierto modo, Hugo y Balzac pueden incluirse dentro de la «literatura folletinesca».

Esta continuidad entre el sentido común y las obras de gran envergadura ya ha podido esbozarse, realizarse incluso, en algunos casos. En realidad, no es un elemento a comprobar, sino un acto a realizar: nuestra tarea es desarrollar a la vez una literatura y una práctica que hunda «sus raíces en el humus de la cultura popular tal como es».

Los intelectuales del nuevo tipo

El nuevo intelectual es aquél que, de una manera consciente, explícita, se encuentra en «adhesión orgánica», en «conexión de sentimiento» con la vida y la experiencia de las masas; sólo existe por esta comunicación y por toda la riqueza concreta que el pueblo le aporta a su vez; «siente las pasiones del pueblo», de ningún modo para oponerlas a la cultura elaborada, menos aún para encontrar en ellas el olvido de la cultura elaborada, sino al contrario, para «explicarlas, justificarlas, vincularlas dialécticamente

al saber». De esta manera, será capaz de vivir «las exigencias del conjunto de la comunidad ideológica» porque a pesar de todo hay una comunidad que abarca los pensamientos percibidos y sentidos por las masas, algunas de las obras más eruditas y, sobre todo, las transiciones que llevan de unas a otras.

A pesar de las apariencias, a pesar de su aparato técnico, los «expertos» en ciencias tampoco están separados de la vida del pueblo, y mucho menos en oposición con ella. Para tomar un ejemplo simple, Gramsci mostrará que el progreso decisivo realizado por la ciencia desde el momento en que expulsó de su ámbito la autoridad de la Biblia y de Aristóteles, sólo fue posible gracias «al progreso general de la sociedad moderna».

A la vez, el intelectual de nuevo cuño es la expresión de su época, se une, quiere unirse, por una voluntad propiamente política, a los acontecimientos que caracterizan a su época, es el encargado de traducir, de interpretar las exigencias contemporáneas del pueblo, y al mismo tiempo, de prefigurar lo que está por nacer, por despuntar, con una fuerza a la que los demás no tienen acceso todavía porque el conjunto de las condiciones de vida ha limitado su vuelo. Esto coincide con la afirmación de Gorki: «El gran hombre es un hombre que ha pasado al frente como prueba de los talentos ocultos, potenciales, de la masa».

Esto significa que este intelectual es un hombre político, que contribuye a la lucha de clases del proletariado, de ahí que exija que el proletariado deje de ser la clase despreciada, desvalorizada, de la cual la «élite» aparta sus miradas o hacia la cual ostenta una piedad dulzona. Esta es la razón de que desempeñe no sólo un papel de militante, sino también de «persuasor permanente»: no es que se confunda necesariamente con un profesional de las relaciones públicas, sino que a partir de su tarea específica y sin renegar jamás de ella, participa en la vida cotidiana del proletariado y contribuye a ampliar las ambiciones y las perspectivas de esta vida cotidiana hasta el punto en que alcanza la dimensión política. Es decir, que el intelectual no es sólo el hombre de letras, el artista, el filósofo: la actividad industrial y técnica transforman cada vez más en sus componentes importantes.

Si la cultura real es, pues, la unidad de la espontaneidad popular y de lo elaborado, esto implica la presencia y la acción del partido de la clase obrera ya que la integración de una y otro se efectuará gracias a «la actividad educadora sistemática por parte de de un grupo dirigente que ya tiene consciencia»; y en la medida en que este grupo participe en la experiencia de vida y en los combates del pueblo, escapará al riesgo de presentarse como reunión de especialistas puros y simples.

Y por lo tanto, una escuela de nuevo cuño

Sobre esta base se hace posible una escuela progresista, lo cual significa a la vez una escuela donde los hijos del proletariado dejen de constituir un cuerpo extraño y por consiguiente proclive al fracaso —y ésta es precisamente la situación, donde lo que se enseña parte de la experiencia del proletariado y conserva su continuidad con ella—, una escuela donde el alumno esté contento, sienta una dicha profunda, lo cual no excluye momentos difíciles, austeros —y ésta es precisamente la situación, puesto que siente que su experiencia personal se completa, se enriquece en virtud de lo que aprende. Y esta escuela es necesaria, sin ella los niños, comenzando por los hijos del proletariado, se sentirán en medio de fuerzas heteróclitas, contradictorias y quedarían en la «inmovilidad».

Los alumnos, como masa, comparten la cultura de las masas; la tarea de sus maestros consiste en representar la cultura elaborada que, hasta el presente, sólo pudieron elaborar las clases dirigentes. Pero todo lo anterior nos hace comprender que su papel no es, de ninguna manera, oponerse a la vida del niño, ni tampoco ratificarla lisa y llanamente, sino que, de acuerdo con las palabras fundamentales de Gramsci, consiste en «acelerar y disciplinar» los procesos de vida y de pensamiento del niño —y sobre todo ahora se hace evidente en qué condiciones políticas y pedagógicas puede realizarse esto.

La escuela es el lugar en que el niño pasará de la representación aproximativa y mágica del mundo que de manera sumamente simple absorbió en su medio «impregnado de folklore» a una cierta objetividad, a la comprensión de que hay leyes de la naturaleza

y de la sociedad, en suma, a las premisas del espíritu científico, al sentido de lo verificable.

A esto contribuirá poderosamente el carácter politécnico de la escuela: los tanteos de fabricación y de exploración del niño se transforman allí poco a poco en un trabajo organizado y se unen al conocimiento tecnológico. El trabajo en común de una clase se amplía progresivamente transformándose en experiencia social colectiva. De esta manera se extraen «los primeros elementos de una institución del mundo liberado de toda brujería». Por el mismo movimiento, la escuela valoriza la fuerza de trabajo y aparta al alumno del caos de las pasiones contradictorias.

Gracias a la escuela, el alumno comienza a recorrer el camino a cuyo término algunos han llegado a dominar la oposición entre teoría y práctica. El sabio experimentador es a la vez un teórico y un obrero, su pensamiento está controlado sin cesar por la práctica y de ésta nacen pensamientos nuevos a los que él dará una forma teórica precisa y someterá nuevamente a la prueba de la práctica. A su imagen, aunque considerablemente atenuada, el alumno establecerá poco a poco un nexo entre los ensayos y los errores que a veces le permitirán alcanzar sus objetivos y en otras ocasiones (¿por qué, pues?) los dejarán en la estacada, y el rigor de una experimentación asegurada y controlada por el razonamiento.

Por último, la escuela es la síntesis de lo individual en lo colectivo. Un conocimiento científico, objetivo, es el que ha sido ratificado por el grupo de los expertos, por el grupo unificado, relativamente unificado, de los expertos. El alumno que aprende los rudimentos, que llega a descubrir cuáles de sus opiniones se relacionan con el patrimonio colectivo, y esto a costa de cierto número de rectificaciones, de aclaraciones o incluso de cuestionamientos, ve como progresivamente su individualidad se desarrolla, se enriquece, se crea gracias a esta apropiación de la riqueza social.

Escapar a las obsesiones illichianas

Gramsci nos libera de las pesadillas que Illich acumuló a nuestro alrededor, porque resuelve las oposiciones en las que Illich pretendía encerrarnos. No existe oposición entre el experto y el sentido común,

entre la cultura del intelectual y la cultura popular, entre lo que los jóvenes experimentan por s mismos y lo que el educador se propone aportarles, del mismo modo que no existe oposición entre los productos fabricados por la industria y las necesidades de los consumidores. Mejor dicho, esas oposiciones no son definitivas, irremediables y nosotros no estamos obligados a destruir todo lo que hemos conquistado para volver dócilmente a una Madre Naturaleza Magnánima.

No cabe duda de que esas oposiciones marcan, caracterizan a nuestra sociedad capitalista, pero ya presentimos cómo superarlas, sospechamos cuál es la lucha a la vez política y cultural para superarlas. Y en nuestra sociedad ya despuntan las fuerzas de superación; ya hay ciertas realizaciones de la cultura y de la educación que permiten presentir lo que puede ser la fecundación recíproca de la cultura popular por la cultura erudita, aunque Illich pretende hacernos creer que no puede subsistir una sin arrasar a la otra. Tal vez sea la música, desde la *Novena Sinfonía* de Beethoven hasta la obra de Sostakovich, la que proporciona los ejemplos más convincentes.

Una escuela progresista es posible, puede volverse posible, y de ninguna manera nos veremos forzados a una opción entre una escolaridad opresiva y el no-directivismo de las redes. Pero, puesto que el mundo y su escuela no pueden subsistir bajo su forma capitalista, tal vez lo que Illich quiera decir es que o bien deben hacerse marxistas o bien deben abandonar, proclamar la quiebra de este patrimonio cultural que nos honra.

3

Bourdieu-Passeron o la imposibilidad de la lucha de clases

1. La seriedad perjudica, la desenvoltura recompensa

¿Cómo nos es presentado el estudiante de élite, el que triunfa, el que encarna el éxito de las clases dominantes? Lo que lo caracteriza es el «dilentantismo... la elegancia de la despreocupación... las apariencias de la facilidad y de la gracia... la desenvoltura... la distancia distinguida». Puesto que le ha bastado con conformarse al estilo de vida y de pensamiento con que le ha rodeado su medio, no ha tenido más que dejarse llevar por la corriente cultural de los suyos, «sabe sin haber trabajado para adquirir su saber». Desde su más tierna edad ha encontrado en su medio elementos con qué completar, compensar, matizar e incluso contradecir los aportes de los educadores; de ahí que le resulte natural tomar con respecto a ellos una cierta distancia, en la que va a introducir su propia originalidad.

Es evidente que su seguridad tiene como base primera la convicción de que su porvenir, tanto material como universitario, no le depara amenazas graves. Es «brillante», su «soltura» o más bien su «soltura moderada» se evidencia tanto en sus actitudes como en sus palabras; evita insistir pesadamente, no subraya con énfasis ni redundancia, impresionará con el arte de la lítote: dejará presentir discretamente que lo que siente, lo que piensa, va mucho más allá de lo que deja entrever. En suma, demostrará su «aprecio

natural» por todos los atractivos de lo natural y por todos los recursos, por la eficacia de lo que ha sido cuidadosamente preparado; será maestro en «el arte de ocultar el arte».

Frente a él, el estudiante salido de las clases medias, de las pequeñas clases medias y que se sitúa socialmente en el peldaño más bajo de la escala universitaria, ya que la clase obrera no desempeña un papel real en nuestra enseñanza superior y queda reducida a algunos «casos milagorosos». Este abordará los estudios según «el culto del trabajo realizado de manera rigurosa y difícil» porque éstas son «las virtudes profesionales que valora su medio». Partirá de la convicción de que hay reglas que se deben respetar, reglas de trabajo y reglas de acceso a la cultura, y las buscará, tratará de descubrirlas no sólo con rigor, sino también dentro del «rigorismo». Esta «seriedad» que aporta a sus estudios del mismo modo que la introduce en toda su vida no dejará de tomar un aspecto exterior de «laboriosidad», de «tensión» en sus producciones. Un «tesón crispado» domina todo lo que hace. La ansiedad que no le abandona se trasluce en una «torpeza», incluso un «embarazo» constantes. Está continuamente a la búsqueda de las buenas costumbres, de lo que se debe hacer, y nada es más contrario a lo que se debe hacer que acechar sin cesar lo que se debe hacer; nada hay más penoso para el espectador. Por ejemplo, su ansiedad con respecto a las reglas del bien decir es tal que se inclina por la «hipercorrección equivocada» y por «la proliferación de signos de control gramatical».

En su trabajo universitario tienen tal necesidad de reasegurarse de lo que son, que buscan constantemente una aprobación. Del profesor lo esperan todo, están pendientes de su palabra. Este podría sentirse halagado por ello, pero pronto llega a exasperarse. Temerosos siempre de quedarse cortos, hacen demasiado, cargan las tintas; todo lo que presentan tiene algo de «ostentoso», una ampulosidad que incomoda porque se los siente incómodos. No hay nada que pueda dismular la «mezquindad»: el día que les toca exponer se pegan al texto que han preparado porque las citas les permiten hablar abundantemente, al menos les permiten dar la impresión de que hablan abundantemente.

La irrealidad como valor supremo

Estos famosos análisis nos parecen, sin embargo, una de las partes más decepcionantes de la obra de Bourdieu-Passeron.

No cabe duda de que contienen una parte de verdad; Monique de Saint-Martin ha analizado lo que son estos estudios realizados en la incertidumbre y hechos de incertidumbre. Esos estudiantes se sienten inclinados a valorarse poco, a considerar que sus oportunidades de éxito son muy endebles, aun cuando los resultados obtenidos sean realmente satisfactorios; de su porvenir no se forman sino una imagen muy vaga, especialmente porque «para ellos, la prosecución y el logro de los estudios no es algo que se da por sentado» (1): cada año, para saber lo que harán al año siguiente esperan el resultado del examen; en caso de éxito, continúan, si no lo más fácil es que abandonen, no están dispuestos a recomenzar. Los otros, los favorecidos, tienen de entrada un proyecto global que puede llevarlos hasta los más altos niveles.

Pensamos, sin embargo, que las interpretaciones de Bourdieu-Passeron están muy lejos de agotar. la realidad, los acusamos de no conservar de ellas más que algunos aspectos pintorescos y fáciles. En primer lugar, habría mucho que decir sobre el diletantismo de los estudiantes favorecidos. Sin duda esto es cierto en lo que respecta a un cierto tipo de estudiantes, por ejemplo en sociología: un estudiante prepara su licenciatura, cuenta con todo el tiempo necesario, acabará por obtenerla, y en última instancia no depende de ella para asegurar su porvenir, sino más bien de las relaciones y las situaciones, ya establecidas, de sus parientes; y es cierto que todo aquello de preciso y de difícil en su carrera de sociología desempeñará un papel mucho menos importante en su vida que una manera determinada de hablar y de presentarse que habrá ido afinando, confirmando.

Pero ¿dónde está la desenvoltura del hijo de ingeniero que sabe hasta qué punto va a decepcionar a los suyos si no entra, después de *n* exámenes, más que a una escuela de segundo orden en vez de ingresar en la Central o en la escuela X? Y esto se debe pre-

(1) *Monique de Saint-Martin:* Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique, *p. 38.*

cisamente a que su padre es una personalidad y por ello el hijo teme no estar a su altura, a su misma altura. Es cierto que no corre el riesgo de tener que interrumpir sus estudios por falta de dinero, ni de encontrarse en la calle, pero se juega su propia imagen con respecto a las expectativas de sus parientes, lo cual no es poco.

Pero lo peor, es que Bourdieu-Passeron reducen la superioridad escolar y universitaria de las clases cultas a actitudes mundanas, ficticias, falsas apariencias, convencionalidades, esnobismo. El éxito exige conductas de irrealidad: desenvoltura, desenfado. Más aún, se reduce a estas conductas. Los que más triunfan son precisamente los que viven los estudios como una «experiencia lúcida... un juego del que queda fuera toda sanción que no sea la definida por la regla del juego» (2), es decir, los que no se dejan sorprender, desanimar, desconcertar por el carácter ficticio que nuestros autores atribuyen a las tareas escolares: se tomará como ejemplo característico la habilidad de un estudiante del siglo XX para insertarse, en el tiempo de una disertación, en las sutilezas de la pasión raciniana.

Odi profanum vulgus

Al fin de cuentas, esto sólo se apoya en dos postulados: la reducción de la cultura a un guiño de complicidad entre iniciados y la reducción de la cultura a la relación con la cultura.

Cada vez que se encuentran, los augures intercambian una fina sonrisa y una cita que tiene el buen buen gusto de no aparecer en las páginas rosas del *Larousse*: «Todo lo que incluimos bajo el nombre de cultura está en juego entre las "naderías" que separan la alusión culta del comentario escolar.» (3). ¿Qué asegura «el dominio práctico de la lengua y de la cultura? Lo que permite «las alusiones y las complicidades» (4), a las que se les dará el nombre de «cultas», denominación que en realidad llegarán a monopolizar. No habría en esto nada de una inocente y un poco ridícula deformación profesional, una debilidad de intelectuales que no les impediría realizar, por otra

(2) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 76.*
(3) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 148.*
(4) *Ibid., p. 151.*

parte, tareas serias: al parecer no se proponen realmente otros objetivos.

Consideremos el lenguaje. No cabe duda de que Bourdieu-Passeron supieron identificar la relación entre lenguaje y pensamientos: «La lengua proporciona un sistema de categorías más o menos complejas, de suerte que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas despende en gran parte de la complejidad de la lengua.» (5). Y, sin embargo, la lengua de los favorecidos, la lengua rica, sutil y cultivada será asimilada a una de las «buenas maneras» mundanas, ni más ni menos que una manera determinada de vestirse. Se nos dice que el día del examen aparecen en el mismo plano «las tremendas pequeñeces del estilo o de las maneras, del acento o de la elocución, de la postura o de la mímica, o incluso de la vestimenta y el maquillaje» (6). Se afirma que ni la cultura elaborada ni el juicio de los profesores marcan una diferencia neta entre «el porte, los gestos, la vestimenta, el maquillaje, la mímica» y el manejo, la comprensión de la lengua y finalmente del pensamiento de un Spinoza.

Cultura y mundanidad, cultura o mundanidad

Por estos medios, nuestros autores lograron llevarnos de la cultura a la manera de abordar la cultura, a la «relación con la cultura». Se nos dice que eso es lo que desempeña un papel esencial en el éxito escolar y universitario (7). Gracias a esto, la cultura se reduce a esta relación, es decir, finalmente, que desaparece entre los tics y manías de los profesionales, en los gustos y desagrados que no son más que convenciones mundanas: «La jerarquía escolar de las aptitudes se organiza de acuerdo con las oposiciones de lo brillante y de lo serio, de lo elegante y de lo trabajoso, de lo distinguido y de lo vulgar.» (8). En la cumbre se coloca «la soltura que se dice natural... la desenvoltura irónica».

Los estudiantes de origen algo popular quedan desacreditados porque las personas como Dios manda, entre ellas los educadores, no aprecian ni «la osten-

(5) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 92.*
(6) *Ibíd., p. 199.*
(7) *Ibíd., pp. 160, 163, 198.*
(8) *Ibíd., p. 240.*

tación del nuevo rico» ni aquello que lleva «la señal identificadora del esfuerzo». Hay en ello ««vulgaridad interesada» y la delicadeza de los profesores se siente ofendida por ella. Pero cuando se conjugan «buen tono y buen porte», facilidad y distinción, quedan satisfechos y el éxito del alumno está al alcance de la mano. En particular, el sentimiento de «la presencia» de un candidato (en el sentido en que se emplea este término para hablar de un actor) o de su «insignificancia» ocupan un lugar muy importante en la nota que se les va a otorgar y apenas si hay más fundamento que «este sistema de marcas sociales» (9).

La cultura de las clases dominantes aparece, pues, atacada de irrealidad; la relación con el lenguaje y con la cultura se reduce a una «suma infinita de diferencias infinitesimales en las maneras de hacer o de reducir»; tampoco lo está menos la cultura de las clases dominadas: «Reivindicar la elevación al nivel de la cultura enseñada en las escuelas, de las culturas paralelas cuyas portadoras son las clases más desfavorecidas» no es más que una «ilusión populista» (10). Del mismo modo, nuestros autores se resisten a «la tentación populista de canonizar lisa y llanamente la cultura popular» (11). No podemos negarles el mérito de sostener una reacción valiente contra tantas ilusiones fáciles que florecen en torno a la espontaneidad. Pero no se conforman con negar a la cultura popular la consagración y sus bienaventuranzas: no se la mostrará como portadora de elementos valiosos y eficaces, ni siquiera en la categoría de promesas.

Finalmente, no hay más solidez en la cultura de los pobres que en la de los privilegiados.

¿Un cuadro es admirable o simplemente admirado?

La cultura artística tampoco está provista de autenticidad. El hecho de que ciertas obras aparezcan como «intrínsecamente, o mejor dicho naturalmente, dignas de ser admiradas», se debe tan sólo a que han sido objeto de frecuentaciones asiduas y numerosas y eso porque se las señaló como dignas de ser

(9) *Bourdieu-Passeron*: La reproduction, *p. 200.*
(10) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 110.*
(11) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 160.*

visitadas por las instancias que fueron capaces de adquirir un gran poder de convicción.

Pero nos encontramos sumergidos en «la arbitrariedad cultural», o más bien en la irrealidad cultural, ya que no se descubrirá jamás, no se buscará —parece imposible e ilusorio hacerlo— un fundamento válido sobre el cual estas instancias hayan basado sus juicios. La sensación de que esas obras son admirables se confunde con el número de personas que se dejaron convencer para admirarlas.

Así, pues, también la cultura artística es uno de los aspectos de las buenas maneras: en sus desplazamientos turísticos, «los miembros de las clases cultas se sienten llamados por obligaciones culturales que se les imponen a título de deber constitutivo de su ser social» (12). Esto nos permite llegar a la conclusión de que no hay diferencia entre visitar una iglesia románica y ponerse un collar de perlas para cenar en la ciudad, ya que las dos conductas se imponen como «deber constitutivo del ser social» y esa parecería ser su sola justificación.

La consecuencia es que esta cultura tiene como única razón de ser el deseo de pertenecer a un pequeño grupo, llamado élite culta, de manifestarlo a los demás y de convencerse uno mismo: «El amor por el arte es el signo de la elección, que separa, como si se tratara de una barrera invisible e infranqueable, a los señalados de los que no han recibido esa gracia.» (13).

La barrera y la grey

Es cierto que estamos frente a una obra no de estetas sino de sociólogos, y además de una obra de denuncia de lo que describe: ideología de las dotes, oposición de una «naturaleza» bárbara y de una «naturaleza» culta como medio de legitimar la reproducción social. Pero Bourdieu-Passeron se nos presentan como prisioneros de lo mismo que critican. Ni siquiera se indicará alguna otra concepción de la cultura, alguna otra función, alguna otra posibilidad que la cultura fuese capaz de contener en sí.

Es notable la ironía con que los autores evocan

(12) *Bourdieu-Passeron:* L'amour de l'art, *p. 50.*
(13) *Ibid., p. 165.*

el gusto culto: «Una actitud devota, ceremonial, ritualizada... los los acompañamientos ritualizados de la degustación erudita.» (14). En suma, algo que nos parece vacilar entre la gran misa de 11 del domingo y la parodia de la religión. En una palabra, no concebimos definición más hermosa del esnobismo que la que aquí se da como presentación de la propia cultura: «El deber de admirar y de amar ciertas obras que paulatinamente aparece vinculado a un estatus social y escolar.» (15).

Bourdieu-Passeron suponen el caso de un obrero que se pusiese a decorar su habitación con reproducciones de cuadros en vez de hacerlo con cromos: «Rompería con las normas estéticas y naturales de su entorno, sería llamado al orden por su grupo pronto a percibir su esfuerzo para 'cultivarse', como un esfuerzo para 'aburguesarse'» (16). Pero en el momento en que sus compañeros le dijeran «tú te aburguesas», me pregunto con inquietud si no resumirían en una palabra la perspectiva de Bourdieu-Passeron sobre la cultura, que sólo aparece como un medio hábil para «desaburguesarse».

Al parecer, este papel de barrera social podría ser desempeñado por cualquier código llamado cultural de manera equivalente, lo mismo da que se trate de la música de Xenakis o de cualquier juego de reglas muy complicada. Al mismo tiempo nos dirán que se pasa por grados, de las artes plenamente consagradas como el teatro, la pintura, a la cosmética o a la cocina, que sólo se diferencian de las primeras porque, además, quedan «libradas al arbitrio individual» (17).

Los autores presintieron estas críticas y les salieron al paso a fin de desarmarlas: «El sociólogo es siempre sospechoso de impugnar la autenticidad y la sinceridad del placer estético por el mero hecho de describir las condiciones de su existencia.» (18). En realidad, no es ahí donde se plantea la cuestión decisiva, sino más bien en la significación de la cultura: si la cultura no tiene más función que excluir

(14) *Bourdieu-Passeron:* Un art moyen, *p. 135.*
(15) *Bourdieu-Passeron:* L'amour de l'art, *p. 100.*
(16) *Ibíd., p. 50.*
(17) *Bourdieu-Passeron:* Un art moyen, *p. 136.*
(18) *Bourdieu-Passeron:* L'amour de l'art, *p. 161.*

la vulgaridad, crear un recinto prohibido para lo vulgar, si la regla de reglas consiste en no hacer lo que los otros, los incultos, entonces evidentemente resulta absurdo tratar de atraer «al pueblo» hacia ella, y la idea de democratizar la cultura es evidentemente contradictoria. La definición misma de la cultura es su función de delimitar los grupos sociales, de mantener a los privilegiados dentro de sus privilegios tanto culturales como sociales. Ya la democratización de la cultura también es absurda en un segundo sentido: el hombre de las clases populares «favorecido por un milagro» que pese a todo lograra colarse en el cerco culto, ¿qué encontraría allí más que vanidad en su doble sentido de orgullo y de nada?

Por lo tanto, la lucha de clases por la cultura sería imposible

La cultura como profundización personal, y con mayor razón como arma en el combate social, la idea de un valor revolucionario de la cultura, de un reforzamiento del pueblo por la cultura, el esfuerzo para distinguir entre un uso conservador de la cultura o más bien una perversión conservadora y las condiciones en las que puede convertirse en patrimonio del pueblo, son temas que no sólo no están planteados en Bourdieu-Passeron sino que, además, nos tememos que estos autores impiden darles un planteamiento correcto.

El sociólogo no puede declararse inocene

Se objetará que, como sociólogos, se limitan a describir lo que sucede. Pero esta neutralidad es sólo aparente, pues, en principio sólo estudia las prácticas culturales bajo un cierto aspecto, precisamente el que más se presta a un enfoque sociológico. Así, por ejemplo, no se mencionarán los esfuerzos, evidentemente aislados y poco institucionalizados en nuestra sociedad, por los cuales los militantes obreros se preparan para transformarse en militantes más completos.

Sobre todo se trata de una neutralidad que dista mucho de ser inocente. Se limita a describir las evoluciones pintorescas de una cultura determinada, negándose a encarar ningún otro modelo cultural, ninguna otra construcción cultural ya sea del presente o

de un porvenir que se busca y se prepara ya en nuestro presente. Por lo tanto, no es capaz de llegar a otra conclusión que al postulado del método mismo: irrealidad de la cultura, a menos que sea como medio de constituirse en casta de los cultos.

Una vez más se presenta como definición inmutable e insuperable lo que en realidad es un riesgo, lo que es preciso reconocer como riesgo real y grave y lo que se trata de superar. Podemos luchar para que la cultura sea algo diferente de eso, puesto que en la actualidad ya contiene elementos, llamamientos totalmente distintos a los que daremos salida plena si nos unimos a las fuerzas de los que no son «distinguidos» y, sin embargo, aspiran a la cultura, porque tienen necesidad de ella para aligerar la opresión de la explotación.

2. La enseñanza constituye el segundo grado de la irrealidad

La enseñanza, y se trata aquí de la enseñanza superior, se describe como una doble ilusión: «ilusión de ser comprendido» por parte del educador, e «ilusión de comprender» por parte de los alumnos (19). El término malentendido se queda corto aquí, y no debe dudarse en hablar de absurdo. Mientras que el profesor mantiene, en «idioma universitario», un «monólogo teatral», los estudiantes ya se consideran satisfechos si dentro de las «tinieblas semánticas» llegan a sacar en claro algunos recursos aproximativos y de un sentido siempre dudoso. Las dos partes están unidas por una «inconsciencia feliz» y también por un pacto tácito de complicidad: no seáis más exigentes para conmigo y por mi parte no os exigiré demasiado. Aunque no hayan comprendido, los oyentes se guardan muy bien de pedir explicaciones, y mucho más de protestar; el profesor no interrumpe su solo para constatar que sus oyentes lo comprenden ya que entonces «correría el riesgo de aparecer, a los propios ojos de sus estudiantes, como un maestro metido por error en la enseñanza superior» (20).

Bourdieu-Passeron afirmarán que este tipo de cla-

(19) Bourdieu-Passeron: La reproduction, *pp. 138 y 139.*
(20) Ibíd., p. 141.

se magistral constituye el medio principal de formación (si nos atrevemos a emplear este término) de los estudiantes, y que la lectura de libros, a los cuales no sería posible dirigir el mismo tipo de críticas, ocupa tan sólo un lugar muy restringido.

La enseñanza tal como aparece evocada aquí nos parece basada más bien en la revista de fin de año alegremente interpretada de manera caricaturesca. Es evidente que la clase magistral, dictada ante trescientos estudiantes, reduce a éstos al silencio, y esto es lo que tiene de más criticable dentro de un funcionamiento determinado, dentro de un cierto modelo de facultad, siendo también el aspecto más criticado. En mayo del 68 fue condenado casi por unanimidad tanto por alumnos como por profesores. Todavía sobrevive, pero la aparición triunfal de los «trabajos dirigidos» en grupos restringidos y activos le hace perder cada vez más terreno. Pero todavía podemos hacer otra crítica, que apunta, evidentemente, a elementos totalmente justificados, y es que desconoce las fuerzas de renovación y echa por tierra toda esperanza de darles mayor amplitud.

En Bourdieu-Passeron la cultura no es más que una comedia que la clase dominante se interpreta para sí con el solo objetivo de eliminar a todos los que no son de la cofradía. Partiendo de esto, la enseñanza no puede ser otra cosa que la comedia de esta comedia, comedia en segundo grado, transmisión teatralmente incoherente de lo que en realidad carecía ya de toda realidad fuera de la exclusión social de los torpes, es decir, de las clases dominadas. Los cursos de facultad son irreales de por sí, por lo que respecta a los contenidos transmitidos; tienen significación social, pero nada más: el profesor de la enseñanza superior se felicita por no ser un «peón» ni un maestro, su objetivo es garantizar su estatus «superior» y sus alumnos recogerán las migajas de su prestigio.

A la cultura como rito, desprovista de asideros en el mundo, corresponde, como es natural, una enseñanza en la que en el espacio de vanos discursos vaga una apariencia fantasmal de comprensión.

Por lo tanto, la lucha de clases en la escuela sería imposible

Estas evocaciones no nos dejan convencidos. En primer lugar no estamos convencidos de que el interés por Racine, la conformidad con el universo raciniano, la presencia de la tragedia raciniana sean recibidos necesariamente como un don gratuito por el conjunto de estos niños cuyos padres se han enriquecido en el comercio o se encuentran dirigiendo una fábrica. Es cierto que en las exposiciones de pintura son infinitamente pocos los *o.s.* que podemos encontrar acompañados de sus hijos; de todos modos cabe preguntarse cuál es la proporción de burgueses que llevan allí a su familia.

Pero sobre todo se nota la ausencia de las fuerzas capaces de oponerse a esta perversión de la enseñanza, que en realidad, ya se están oponiendo. Más aún, se las niega, se las declara imposibles. Se nos asegura que todo gira en torno a lo mundano, a lo distinguido, a la soltura. Ahora bien, lo distinguido —por definición— no está al alcance de todos y la soltura está reservada sólo a algunas familias acomodadas.

Entonces ¿cómo y por qué se pondrían a luchar las clases explotadas para apoderarse de esta cultura que no es nada, o para transformarla? Su nulidad es tal —si se nos permite hablar así— que el proyecto de extraer de ella una fuerza de vida, una fuerza revolucionaria, se presenta como algo inconcebible. ¿Con qué capacidad progresista se puede contar para hacer volar en pedazos esta parodia de enseñanza, aun cuando se nos presente como inherente a la universidad y se nos afirme que todos la admiten? Por ejemplo, ¿cómo podría introducirse un esfuerzo para desembarazar al lenguaje escolar de sus vanos adornos cuando se ha afirmado que los educadores sólo esperan un lenguaje que se aparte de lo común para poder vivir ellos mismos en la convicción de que están fuera de lo común? La cultura aparece como un santo y seña para poder entrar en la alta sociedad, por lo tanto se trataría de algo que no puede tener significación ni tampoco componente progresista alguno.

Una escuela totalmente injustificable, en la que ya no intervienen ni elementos de verdad, de toma de conciencia de lo real, ni potencia alguna capaz de promover una mayor autenticidad. Bourdieu-Passeron no

dejan de hablar de clases, pero cada clase parece encerrada en su esencia, de manera inmutable, definitiva: la enseñanza superior es el feudo de la clase dominante, del idioma universitario del monólogo. Si algunos hijos de las clases dominadas llegan a la universad, o bien quedan asimilados a los privilegiados, o bien pronto se los excluye del juego. Nunca hay fuerzas de oposición, por consiguiente, no existen posibilidades de evolución, de progreso. Los explotados no están en ningún momento en camino de conseguir algo. Las cosas son como son, de manera estática, definitiva, *sub specie aeternitatis*. En todo momento es cuestión de clases; la lucha de clases está ausente, y, para decirlo con propiedad, es imposible.

La presión de las masas es una realidad

En realidad, actualmente en las escuelas los alumnos menos «favorecidos» son numerosos y son activos; sus padres, las asociaciones de padres desempeñan un papel, buscan de manera más o menos clara establecer un vínculo con el movimiento obrero. Nos vemos llevados a unirnos a ellos, podemos unirnos a ellos para que la enseñanza haga fuerza contra la contaminación burguesa. Y ésta es una lucha más para despojar de mixtificaciones al núcleo racional, al aprendizaje de actitudes racionales en todo lo que les inculquemos a nuestros alumnos.

También en la universidad hay estudiantes que están obligados a tener los pies sobre la tierra; no sólo no pueden permitirse el lujo de dedicar años a sus estudios, sino que además no se conforman con aproximaciones más o menos incoherentes que no responden a las preguntas que se plantean, que el mundo, su mundo, les obliga a plantearse. Buscan en la cultura algo que puede ayudarlos en sus luchas. Descubren que la cultura puede ser esa ayuda y se empeñan en transformarla para que constituya realmente una ayuda.

Así, pues, obligan a adoptar otras formas de enseñanza que no sean la clase magistral; tienden a cambiar fundamentalmente el estilo de vida de la universidad. En este intento, encuentran docentes capaces de compartir su preocupación, modifican el comportamiento de los profesores. Estos estudiantes existen ya, actúan ya. De lo que se trata ahora es de lograr

la unión entre ellos, de ayudarlos a acrecentar sus fuerzas para que puedan presentar una oposición más eficaz a estos peligros que Bourdieu-Passeron tuvieron el mérito de denunciar, pero que pretenden hacernos creer que constituyen el todo de la cultura y de la enseñanza.

¿Acaso la escuela ha elegido esta cultura para dejar fuera al proletariado?

La enseñanza tal como aparece en Bourdieu-Passeron es una comedia, pero una comedia trágica, ya que su regla de oro consiste en el eliminar a los no-privilegiados. El punto de convergencia de los temas precedentes es la afirmación de que en la desigualdad de los resultados escolares de acuerdo con las posiciones sociales, a la escuela le cabe la responsabilidad principal, aplastante.

Evidentemente, nos encontramos una vez más con la idea de la escuela reproductora, pero la circunscribimos con mayor precisión a partir de la irrealidad de la cultura y, por consiguiente, de la enseñanza. Si la cultura difundida por la escuela apuntara a valores existentes, coherentes, estaríamos obligados, por lo menos, a plantearnos la cuestión de saber en qué medida los obstáculos, las limitaciones que la vida escolar ponen delante de los explotados son causas de sus fracasos escolares. ¿Acaso es posible estudiar las lecciones y llegar a clase fresco y bien dispuesto cuando se vive con seis personas en un mismo cuarto y sin agua corriente? ¿Acaso no es fundamentalmente el sistema social en su conjunto el que hace difícil que estos niños puedan ampliar sus posibilidades?

Pero, para nuestros autores, es la escuela la que ha optado por adoptar los criterios culturales de la clase dominante, criterios infundados, arbitrarios si dejamos de lado que son los más apropiados para rechazar a la clase popular. La escuela es una máquina montada con piezas destinadas todas a organizar el fracaso de los socialmente desfavorecidos y asegurar, de ese modo, su conservadurismo. Decir que es cómplice y cómplice voluntaria, es poco decir. Más bien aparece como el elemento clave de la reproducción.

Digámoslo una vez más: la sociedad capitalista se encuentra fuera de la cuestión, se la declara inocente. En el mejor de los casos, su papel queda relegado a

un segundo plano, fuera del alcance de las luces reflectoras. Al mismo tiempo, la escuela, separada del mundo obrero, del movimiento obrero, es presentada como el monopolio de la clase dominante, como el lugar donde ninguna oposición llegará a desempeñar un papel efectivo.

De los profesores no puede esperarse nada. Se nos asegura que «entre la relación con la cultura reconocida por la escuela y la relación con la cultura cuyo monopolio tienen las clases dominantes» existe una «armonía preestablecida» (21) y no hay ni una sola nube, ni la menor sombra de discordancia. Si los educadores «se hacen cargo voluntariamente de los criterios de la élite culta» (22) no se debe a que los mencionados criterios correspondan a realidad cultural alguna, sino solamente a que estos profesores totalmente pequeño-burgueses sólo sueñan con participar en esta famosa distinción, con ser reconocidos como iguales por la clase dirigente. A lo mejor se puede alegar en su favor que les mueve la inconsciencia, o tal vez simplemente la ingenuidad. Estos criterios «toman caminos desviados, prohibiendo la censura que sean tomados en cuenta de manera expresa». Esto no impide que en realidad sobre ellos se base «la apreciación del valor de los candidatos» (23).

No se trata de hacer protestas virtuosas. Una vez más, Bourdieu-Passeron no se equivocaron al denunciar tentaciones cuya gravedad todos tuvimos ocasión de medir. Pero una vez más presentan esas tentaciones como algo inevitable y además como algo que ninguno de los grupos interesados pondría el menor empeño en evitar. En estas descripciones reconocemos recaídas en las que todos, quien más quien menos, hemos desembocado, pero de ninguna manera nuestra inclinación hacia otra cosa. Y esto no es un sueño ni una buena voluntad simplemente moral ya que nos han sostenido en ello, más bien nos han empujado a ello, tanto nuestros alumnos como la configuración objetiva de las situaciones, desde el sentido de la cultura hasta la preocupación por encontrar salidas.

(21) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 160.*
(22) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 39.*
(23) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *p. 149.*

Es interesante observar la relación que existe entre Goblot y Bourdieu-Passeron: Goblot veía en el latín la «barrera» que separa a la burguesía del pueblo; es «la desigualdad de la cultura lo que distingue a las clases sociales» (24) y esto adquiere una forma irrefutable: los que han traducido el *De Viris* y los que nunca se metieron a ello. El latín es esa cultura que diferencia a una «élite», lo cual significa que no tiene otro sentido que el de permitir esa difenciación.

Podríamos sostener que Bourdieu-Passeron hacen extensivo a toda la cultura lo que Goblot afirma acerca del latín. Esta generalización es, precisamente, lo que nos parece abusivo. Puede ser —e incluso esto es discutible— que para la juventud actual Cicerón no tenga más valor que el de servir a la distinción escolar. Pero ¿acaso de todos los conocimientos, de todas las obras que están a nuestro alcance, no seremos capaces de extraer elementos más vivos, más vivaces, más próximos a la vida de nuestros alumnos?

3. Sin embargo, hay algunos momentos dialécticos

¿Será, acaso, que nuestra parcialidad nos ha hecho pasar por alto ciertos pasajes importantes de nuestros autores porque no coinciden con nuestros análisis? En realidad lo que en nuestro artículo llamamos la «segunda respuesta», y, por ejemplo, esta frase de los *Héritiers* (p. 110): «No basta constatar que la cultura escolar es una cultura de clase, da lo mismo hacer todo lo posible para que permanezca así que actuar como si no fuera más que eso», donde nosotros buscábamos en Bourdieu-Passeron una visión dialéctica de lo escolar, parece haber quedado singularmente atenuado por la posterior publicación de *La reproduction.* Algunos elementos de «segunda respuesta» se nos presentan ahora como intentos que fracasan sin poder influir sobre el equilibrio de conjunto del sistema.

En ciertos momentos, *La reproduction* se esfuerza por dar a la escuela eficacia propia, cuando nosotros les acusamos de hacer de la escuela un simple instrumento en manos de las clases dirigentes. También

(24) Goblot: La barrière et le niveau, *p. 123.*

se negarán a «otorgar al sistema de enseñanza la independencia absoluta que pretende» así como a confundirla con «el reflejo de un estado del sistema económico». De ahí que ni lo escolar sería «el único culpable de todas las desigualdades que produce» ni el sistema social sería «el solo responsable» (25). Nos impondremos la tarea de comprender al mismo tiempo «la autonomía relativa y la dependencia del sistema de enseñanza con respecto a la estructura de las relaciones de clase» (26).

Pero en realidad, no podrán mantener esta doble exigencia que nos parece, sin embargo, la auténtica exigencia. En realidad no son fieles, no pueden ser fieles a esa intención: la autonomía por cierto relativa del sistema escolar se presentará no como uno de los componentes del movimiento dialéctico, sino sólo como aquello que permite a la escuela «disimular las funciones sociales con las cuales se satisface» (25); se reduce al «desconocimiento de la estructura de las relaciones sociales» (27) que sirven de base a lo pedagógico.

Por donde ellos pasan no puede subsistir independencia alguna de la escuela: se habrá comprendido que sólo sirve para cubrir el disimulo indispensable para el gran complot.

La desigualdad de la cultura libre parece reenviar a un papel positivo de la escuela

Paradójicamente, tal vez sea por relación a la cultura libre que Bourdieu-Passeron atribuyen a la escuela el papel en realidad más positivo. ¿Acaso establecer que la cultura extraescolar es el lugar de las mayores desigualdades no es reconocer ya, a pesar de todo, una cierta eficacia y una especie de función reguladora de lo escolar?

Los autores explican —y a nuestro parecer es uno de los aspectos más positivos de sus análisis— que la cultura escolar es la que incita las prácticas culturales y hace gustar de ellas. Por ejemplo, la tasa de frecuentación de los museos aumenta de uno a diez entre el nivel del certificado de estudios y el del ba-

(25) *Bourdieu-Passeron:* La reproduction, *pp. 209 y 210.*
(26) *Ibíd., p. 230.*
(27) *Ibíd., p. 238.*

chillerato (28). Aunque, desgraciadamente, la escuela conceda muy poco espacio a la enseñanza artística, enseña al menos, a propósito de la literatura, el manejo de un cierto número de categorías, la aptitud y la costumbre de identificar «los rasgos estilísticos distintivos» (29) que constituyen la originalidad de una obra y, al mismo tiempo, la sitúan entre las obras próximas.

A este respecto tienen el valor de defender a la escuela contra los reproches que habitualmente se le dirigen: muchos alumnos, desde el momento en que dejan la escuela, abandonan las direcciones educativas que precisamente la escuela se esforzó por inculcarles; hay quienes dicen que en esto hay un rechazo hacia lo escolar. Al parecer, los alumnos creerían que ya han hecho demasiado, que han sufrido demasiados ejercicios y explicaciones y por eso rechazan a continuación los libros, los teatros, los museos. A esto replican Bourdieu-Passeron con toda justicia que por el contrario «la escolarización no ha sido lo suficientemente prolongada ni la educación lo bastante profunda como para constituir, entre los que no reciben de su medio la incitación constante a una práctica regular, la actitud culta» (30).

También se les debe el mérito de rechazar la oposición tan frecuente entre cultura escolar, «estereotipada, rutinaria», y cultura «auténtica», que tiene acceso a «juicios de gusto a los que se llama personales». En realidad, liberarse de los constreñimientos escolares sólo es posible para quienes hayan llegado «a la posesión plena» (31) de esta formación dispensada precisamente por la escuela.

Finalmente, la escuela pretende atribuirse una tarea esencial: tiene a su cargo la legitimación cultural e incluso posee el monopolio de esta legitimación: el jazz, el cine, la fotografía se sitúan fuera de la esfera de la cultura, consagrada porque no participan en los saberes organizados por la escuela.

(28) *Bourdieu-Passeron:* L'amour de l'art, *p. 154.*
(29) *Ibíd., p. 73.*
(30) *Ibíd., p. 147.*
(31) *Ibíd., p. 93.*

Pero si esta cultura libre es infundada...

Padríamos decir que de este modo la escuela se encuentra exaltada o al menos justificada. Pero desgraciadamente no podemos olvidar que esta cultura no tiene, para nuestros autores, más fundamento que el de ser acaparada por una cierta clase social: por más que la escuela haya favorecido la difusión cultural ¿acaso es otra cosa que el portavoz de los que tienen interés en distinguirse y cuya vanidad se alimenta de la vanidad inherente, ya lo hemos repetido, a la cultura?

Se dice que el gusto cultivado, y por lo tanto también el gusto escolar, no tienen nada que ver con los deseos de la inmensa mayoría de los alumnos, o, más exactamente, se oponen a ellos pues que se erigieron con el solo objetivo de oponerse a la multitud. Por donde la escuela de Bourdieu-Passeron se confunde con la escuela tradicional, con lo que hay de más rechazable en la escuela tradicional, con lo que ésta tiene de muerte: la ruptura entre la vida de los alumnos y los objetivos que la escolaridad les propone, y no esta continuidad-ruptura que por otra parte hemos invocado con tanta frecuencia.

¿Puede mejorarse la escuela de Bourdieu-Passeron?

Bourdieu-Passeron proponen reformas escolares, no pueden dejar de hacerlo, pero nos tememos que pronto se quedarán cortas. ¿Cómo mejorar lo que está absolutamente falto de realidad, lo que carece de toda fuerza válida?

La superación que dejan percibir va a girar esencialmente en torno a los mecanismos de aprendizaje: «La habilidad para hablar o escribir y la multiplicidad misma de las aptitudes» y asimismo «el virtuosismo verbal o retórico». Al mismo tiempo, se limitarán a exigir «la organización continua del ejercicio como actividad orientada hacia la adquisición lo más completa y rápida que sea posible de las técnicas materiales e intelectuales del trabajo intelectual» (32), de ejercicios dispuestos de manera sistemática, devueltos y corregidos con puntualidad. Ampliar «el ámbito de lo que puede adquirirse de manera racional y técnica mediante un aprendizaje metódico». Exigi-

(32) *Bourdieu-Passeron:* Les héritiers, *p. 112.*

rán también que se proporcione «al mismo tiempo que el mensaje, el código de su desciframiento» (33), es decir, una explicación escrupulosa de lo que se ha dicho; se establecerá «una progresión controlada» en la que cada momento se encadene al siguiente, prepare el momento siguiente.

La estructura se impone

Todo esto nos parece muy útil, sumamente razonable y necesario. Pero estas medidas meramente formales no apuntan a un cuestionamiento de los contenidos inculcados ni del funcionamiento general de la institución. El abismo entre estas pocas precauciones de sentido común y la gravedad de las amenazas y de las acusaciones que ponen en tela de juicio la validez, la existencia misma de la escuela, es demasiado profundo. Si tanto estudiantes como profesores se encuentran igualmente satisfechos con un discurso farragoso, ¿cómo esperar un cambio, de donde provendrá la fuerza capaz de imponer exactitud, objetividad? En el mejor de los casos se esperará de la escuela que inculque más racionalmente una cultura cuyos huecos no han dejado de señalarse, que inculque de una manera más igualitaria una cultura de la cual se dice que sólo existe por la desigualdad. ¿No evidencia acaso esta contradicción la timidez de los proyectos pedagógicos aquí presentados?

Se nos dice que un número determinado de estudiantes serán suspendidos, entre los socialmente privilegiados, pues será necesario sacrificarlos por la mayor gloria del «interés colectivo» (34). Pensamos en llegar a algún momento en que el conflicto se introduzca en la pedagogía; existiría entonces una posibilidad de resistencia, los dominadores y sus cómplices, pasivos o mixtificados, no serían los únicos que moverían los hilos.

Pero examinado más de cerca, vemos que este conflicto no es más que una hábil puesta en escena: en realidad, se trata del interés colectivo de las clases dominantes, y éste exige que por lo menos se guarden ciertas apariencias y que de vez en cuando se haga una excepción a la automaticidad del éxito de los favorecidos.

(33) Bourdieu-Passeron: La reproduction, *p. 160.*
(34) Bourdieu-Passeron: Ibíd., p. 206.

¿Alcanzan la escuela y la cultura la plenitud del no-ser?

Por más que se nos diga que la hipótesis de un sistema de enseñanza «no tendría más función técnica que su función social de legitimación de la cultura y que con respecto a la cultura de las clases dominantes» representa «un caso límite» (35), tenemos la sensación de que toda la obra descansa sobre ese caso límite considerado como el único caso real. «El sistema de enseñanza sólo logra cumplir de manera tan perfecta su función ideológica de legitimación del orden establecido porque...» (36) No, este logro dista mucho de ser «perfecto»: la escuela, al mismo tiempo que es reproductora y conservadora, constituye una amenaza para el conservadurismo y las situaciones establecidas, es lugar de luchas y de progreso porque la cultura que difunde es a la vez ficticia y auténtica. Bourdieu-Passeron desconocen precisamente esta ambigüedad creadora que sólo el marxismo, a nuestro parecer, es capaz de desvelar.

(35) *Ibíd., p. 157.*
(36) *Ibíd., p. 238.*

4

Los diferentes usos de la cultura

Puesto que nos ha parecido que la negación hecha por Bourdieu-Passeron de la escuela se basaba en la cultura como apariencia irrisoria, tal vez una reflexión sobre la cultura nos permita superar la perspectiva de estos autores.

Primer tema:

El uso conservador de la cultura

Ni por un momento se nos ocurriría negar que tanto en las clases como fuera de ellas existe constantemente un uso reaccionario de la cultura, y a Bourdieu-Passeron les cabe el mérito de haberlo puesto de relieve.

Los modelos culturales pueden ser conservadores, pueden ser presentados de manera conservadora si lo que se persigue es garantizar la inmutabilidad del hombre y, por consiguiente, de la sociedad. Entre muchas, destacamos esta declaración de Leon Bérard: en el transcurso de siglos se ha constituido «un capital de conocimientos, de ideas, de verdades morales prácticamente invariables, definitivamente firmes, un fondo estable de verdades sobre lo justo y lo injusto, el hombre y la familia, el hombre y la ciudad, la guerra y la paz» (1). Tomas de posición de este tipo conducen inexorablemente a desvalorizar el mundo

(1) León Bérard, en la Revue des Deux Mondes, *1.° de octubre, 1949.*

contemporáneo, y la cultura sería una invitación a buscar refugio en un pasado evidentemente mítico.

Otro ejemplo: una comisión francesa, por pedido de la Unesco, realizó en 1959 un informe sobre el papel de los estudios «humanísticos». Ante todo, dicha comisión se dedica a establecer una oposición entre «esas grandes obras del espíritu humano donde están depositadas las normas de lo verdadero, del bien y del mal, cuyo valor permanente responde a lo que hay de permanente en la naturaleza humana» y «el mundo actual donde todos los valores y contravalores se mezclan en la mayor confusión» (2). Desde el punto de vista pedagógico, esas normas, al estar fatalmente separadas de la experiencia vital del alumno, rechazan esta experiencia que no sería más que «confusión», le hacen imposible aportar una respuesta personal, tomar la iniciativa, y por consiguiente, sólo pueden imponerse desde afuera: el autoritarismo escolar se hace inevitable.

El opio del pueblo

En realidad, se trata de los mismos que pretenden presentar la cultura como el lugar inmediato de la reconciliación: «Los bienes de la cultura constituyen un patrimonio colectivo inalienable e indivisible en factores discriminatorios cualquiera sea su naturaleza. Se sitúan en un ámbito que trasciende las divisiones.» (3). La cultura carecería de relación con los acontecimientos que tienen lugar en el espacio y en el tiempo, es decir, en realidad, que carece de relación con las luchas de los hombres, se encuentra por encima de ellas, configura un ámbito separado; se trataría de un oasis dispuesto para que uno olvide lo contemporáneo y renuncie a tomar posición. Una evasión mágica, un opio. La cultura como calmante, bálsamo, compensación de la vida real, resignación frente a la vida tal como es. «El interés por el arte dramático, el cine, el canto coral, las actividades al aire libre puede compensar las dificultades de una vida profesional exigente.» (4).

(2) La Documentation française, *Notes et études documentaires, mayo 1959.*

(3) Perspective pour le V.° Plan.

(4) *R. Haby:* Pour une modernisation du système éducatif, *p. 9.*

Y sobre todo en el interior de las escuelas, la burguesía se esfuerza por interpretar las obras culturales en un sentido que pueda servirle, o al menos que no signifique peligro para ella.

La escuela y sus alternativas

Fayolle muestra bien a las claras cómo una determinada tradición escolar borra de los filósofos del siglo XVIII las ideas de progreso y de renovación, atenúa y dulcifica las protestas, las luchas, las rebeliones, privilegiando en cambio todo lo que es confesión, ensoñación, y encuentra un placer siempre renovado en descubrir al «hombre detrás del libro». Así, pues, el estilo, el lenguaje se convierten en temas valiosos de por sí, en temas predilectos (5). Lo escolar dará primacía al siglo XVII, a un siglo XVII interpretado como portador de una imagen eterna, universal del hombre, y que permitiría oponer a todo proyecto renovador la representación definitiva de un ser marcado por el vicio y el pecado, que se debate inextricablemente entre pasiones contradictorias.

Todo esto es cierto, todo esto existe. Y sin duda existen también obras culturales reaccionarias, pero ¿son tan numerosas? ¿Son muchas las grandes realizaciones que representan la esclavitud y la tortura para glorificarlas? Sobre todo son los imitadores menesterosos los que buscan «remendar la vestimenta filosófisa y religiosa de la burguesía, deteriorada y mugrienta por el uso prolongado, abundantemente manchada con la sangre del pueblo trabajador» (6). La utilización, con fines reaccionarios, de los valores culturales por parte de los administradores, los políticos e incluso los profesores, es algo constante. Nos queda por saber si se inscribe en el espíritu de las obras o si significa una traición a las mismas.

La irrealidad de la cultura —entendámonos, de la cultura erudita escolar— no es de ninguna manera su definición, sino, por el contrario, la tergiversación de sentido que la burguesía trata de operar. La prueba de ello es, desde luego, el número reducidísimo de familias burguesas que participan en la cultura: ¿qué proporción de ellas van al museo y llevan allí a

(5) *Fayolle:* Sainte-Beuve et le XVIII^{e} siècle, *p. 348.*
(6) *Gorki:* La culture et le peuple, *p. 192.*

sus hijos? Y sobre todo en nuestros días, en situación de peligro, la burguesía no duda en renegar de la cultura, de su cultura, cuando piensa que eso puede resultarle útil en la lucha de clases. Ya no proclama que se abran los museos a todos, sino que prefiere susurrar diciendo que los museos son algo muerto, un pasado que se ha vuelto inútil, un simple lujo, algo que nada aporta a los hombres de hoy, en una palabra, son algo «burgués». La desvalorización de la cultura como burguesa es una actitud fundamentalmente burguesa donde se pone de manifiesto que la clase dominante ya no tiene confianza alguna en sí misma ni en las creaciones para las cuales había proporcionado, al menos, la materia inicial; presiente de manera más o menos confusa los riesgos que esconde su cultura para ella a partir del momento en que el proletariado se apodere de ella. Por lo tanto, no necesita hacerse violencia para proclamar su fracaso.

No podemos pasar por alto el riesgo inherente a la cultura: el de constituir por la magia de las palabras, de los sonidos, de los colores un universo que se baste a sí mismo, mucho más hermoso, que ponga al alcance de la mano satisfacciones mucho más fáciles que lo real, que permita olvidar lo real. En la contemplación, uno se «pierde». Cuanto más se va a los conciertos, menos se milita; los mejores militantes no son aquéllos que asisten con mayor frecuencia a los conciertos.

Segundo tema:

Restituir la cultura a sí misma

Y, sin embargo, a pesar de que la cultura es «recuperada» por la burguesía, también es traicionada por la burguesía, y nos corresponde a nosotros, a la clase obrera, encontrarle nuevamente significación, valor y, por así decirlo, honor.

He aquí el tipo de preguntas que nos formularemos ante las obras culturales, preguntas que se esfuerzan por atraer nuestra atención: ¿consiste su efecto en evocar «la realidad de manera que aparezca tal como es, es decir, intolerable» (7)? Lo que se pone

(7) *Nizan:* Pour une nouvelle culture, p. 176.

en tela de juicio es el mundo, la tranquilidad de consciencia, el sosiego moral. ¿Apuntan a despojar a los acontecimientos del «sello de lo familiar» (8), de la sensación de que es algo habitual, establecido, natural, que no puede ser oe otra manera? ¿Muestran al mundo en su movilidad, como algo provisorio, problemático, inestable, que ha cambiado, que puede cambiar, que debe ser cambiado? Entonces hay un porvenir. ¿Son capaces de representar «la lucha de lo que es nuevo contra lo que es viejo» (9), el modo en que las contradicciones se desarrollan, se enriquecen, la fuerza de evolución o más bien de progreso a saltos que contienen, el camino que abren a las fuerzas liberadoras?

Por medio de estas tres modalidades combinadas la cultura «lucha contra el estancamiento» y nos comprometerá en esta lucha. Recordaremos la frase de Lenin: «Para los iletrados no existe la política en el auténtico sentido de la palabra, sólo existen los cotilleos.» No se trata de hacer creer en una armonía ya lograda ni en una desgracia ineluctable, sino de permitir presentir una plenitud, la superación de la explotación y de la división.

Incluso el proletariado, que vive en carne propia la explotación, corre siempre el riesgo de experimentarla con resignación, con fatalismo. En la cultura puede encontrar la manera de abrir nuevas perspectivas. Y los no proletarios, por no decir los burgueses, a menudo logran descubrir la lucha de clases a través de la cultura llegando así a aproximarse a las posiciones de la clase obrera. Ya lo decía el *Manifiesto:* «Una parte de la burguesía pasa al proletariado, sobre todo esa parte de los ideólogos burgueses que lograron elevarse hasta la inteligencia teórica del conjunto del movimiento histórico.» (10).

Bourdieu-Passeron, lo mismo que Baudelot-Establet, rechazan tanto la idea de un papel progresista de una parte de las clases medias como la realidad de la cultura. La coincidencia no es fortuita.

(8) *B. Brecht*: Petit organon, § *43*.
(9) *B. Brecht*: Les arts et la révolution, *p. 178*.
(10) *Marx-Engels:* Manifiesto del partido comunista.

1. El papel de la alegría en el combate político

Así, pues, la obra cultural parece ser inseparable de lo político, pero no se confunde en absoluto con lo político. La obra cultural es alegría, traspone el acontecimiento al ámbito de la alegría, y evidentemente, también de la pena, pero de una pena sentida de otra manera, de una pena que no es agobio. La obra cultural responde a su función en la medida en que llega a «hacer de la dialéctica un goce». Las contradicciones no son simplemente constatadas, sino que dan lugar a un «humor»; el cambio se convierte en una «sorpresa» (11), es decir, en una toma de distancia, en un distanciamiento que no es evasión, sino por el contrario, medio de acción, porque el desarrollo de los hechos aparece como algo global. De esto se deriva un placer que aumenta nuestro vigor, estimula la alegría de vivir, lo cual no significa de ninguna manera que se hayan eliminado las pruebas.

Barberis definió a la literatura como «médium» entre el devenir histórico y los hombres (12): gracias a la literatura un tema «abandona la esfera de la ideología abstracta para convertirse en exigencia viva y para ser percibido como tal». Es en ese momento cuando se transforma en una exigencia «individual e individualizada, humanizada, expresiva». Lo que las obras culturales tienen que decirnos no es solamente que «otra vida es deseable y posible», sino que ese deseo está ligado a las «pulsaciones mismas de nuestra sangre» y no es «meramente deseo».

¿Acaso esta alegría dolorosa no será la señal de que en ese momento el individuo traspasa los límites de su yo, se une, se identifica con «lo que no es y que, sin embargo, es capaz de ser» (13), con la experiencia colectiva, con el conjunto de los sufrimientos, pero también con la lucha humana? Ya Baudelaire lo expresó en términos admirables refiriéndose a Delacroix: presentimiento del individuo como si escapara a la dispersión, a la diseminación contradictoria; dignidad posible del hombre, promesa que se debe conquistar; negativa a dejarse llevar por la duda

(11) B. Brecht: Petit Organon, *§ 24.*
(12) Barberis: Lectures du réel, *p. 96.*
(13) Fischer, Ernst: La nécessité de l'art, *p. 15. (Traducción castellana, Barcelona,* Península, *1970).*

o por la desesperación. «La obra de Delacroix me parece a veces una especie de nemotecnia de la grandeza y de la pasión innata del hombre universal. . no conoce la decadencia, sólo muestra el progreso», y a continuación, lo que explica las líneas anteriores: «Eugéne Delacroix ha conservado siempre las huellas de este origen revolucionario.» (14).

Ideologías dominantes. Ideologías a las que se han resignado las clases dominantes

Así, pues, la cultura es lugar de lucha porque no escapa jamás a la lucha de clases que se desarrolla de manera consustancial con la historia. Las ideas dominantes son las ideas de la clase dominante, pero ellas no se obstinarían en plantearse como dominantes si al mismo tiempo no se supieran, no se sintieran amenazadas por el empuje constante de las clases dominadas. Los creadores burgueses realmente importantes, tanto que sigan siendo burgueses de todas maneras, como que se separen de su clase, tienen en mente y proponen una nueva imagen del hombre. En sus obras elevan su protesta, aunque en sus opiniones políticas expresadas, allí donde se encuentran al nivel del hombre simple, den pruebas tan a menudo de una triste incomprensión. Pensemos si no en el caso de Flaubert.

Es cierto que la obra cultural nunca es independiente de las fuerzas sociales que representa su autor, de las cuales incluso es portavoz, y al mismo tiempo hay límites de clase que no franqueará jamás. Pero no menos importante es recordar que «los filósofos de la burguesía progresista no encuentran su inspiración en las mismas fuentes que los empresarios capitalistas» (15). El creador, en la medida en que su obra refleja una toma de conciencia de la realidad más amplia que la de la vida ordinaria, más sensible, abierta, y más atormentada por la pena de los hombres, no puede dejar de hacerse eco de las protestas y de los proyectos que, bajo una u otra forma, se han manisfestado siempre entre los oprimidos. Rastignac se lamenta: «¿Cómo es posible que los grandes senti-

(14) *Baudelaire:* L'oeuvre et la vie d'Eugéne Delacroix.
(15) *Oizerman:* Problèmes d'histoire de la philosophie, *p. 93.*

mientos se alíen con una sociedad mezquina, pequeña, superficial.» (16)?

Al parecer, pues, las obras no pueden dividirse en dos categorías simples, las reaccionarias y las revolucionarias, sino que, de manera más o menos acusada, todas revelan perspectivas progresistas; las grandes obras conservadoras, puramente conservadoras, son sumamente raras, lo cual me lleva a preguntarme a menudo si realmente existe alguna.

La noción de cultura dominante, de cultura de la clase dominante debe interpretarse, pues, no como una circunstancias estática, sino como la resultante compleja y siempre dinámica de las fuerzas presentes. Es evidente que hasta el momento las obras que han merecido su consagración dentro de nuestro patrimonio, fueron producidas por hombres pertenecientes a las clases dominantes y se dirigen fundamentalmente a los de su propia clase. Pero es preciso decir al mismo tiempo que la cultura de la clase dominante es la cultura a la cual se ha debido incorporar esta clase, las más de las veces de mal grado más que con entusiasmo, y poniendo en juego grandes trabajos y artimañas para desarmarla. El desconocimiento, en particular durante el siglo XIX, de los grandes artistas por parte de la burguesía, entonces en su apogeo, lo confirma plenamente.

France Vernier muestra en análisis de gran rigor que, por una parte, «la clase dominante se encuentra obligada a valorizar como 'literarias' obras que ponen en tela de juicio la coherencia y la armonía (de su sistema)»; por otra, que «prácticamente en ningún momento logró imponer de manera duradera como 'textos literarios' los escritos que le servirían sin flaquear». Así, pues, en el centro mismo de la cultura existente se introduce «una contradicción que la clase dominante no puede evitar ni resolver» (17).

Reencontrar el valor revolucionario de Racine, de Mozart, de los impresionistas

Lo que haría falta elucidar es esta contradicción de las obras culturales, su peso de conformismo y

(16) *Balzac:* Le Père Goriot, *p. 512 (Oeuvres complètes, Les bibliophiles de l'Originale). (Trad. cast., Madrid,* Aguilar, *1970.)*

(17) *Vernier, France:* L'écriture et les textes, *p. 93 y 113.*

su valor contestatario. Es evidente que Racine es la corte de Luis XIV, sus costumbres, su jerarquía aceptada, sus pompas. Pero Racine destruye, hace imposible la ideología feudal-nobiliaria en la cual algunos hombres, los provinentes de buena cuna, escaparían al destino común de la humanidad, serían capaces de sublimar sus pasiones en un heroísmo caballeresco y estarían destinados, por naturaleza, a mandar sobre los demás (18).

No cabe duda de que en Mozart hay un pequeño marqués empolvado, amable y elegante, una atmósfera de corte principesca. Pero fue quien puso música, quien transformó en música las tomas de posición más progresistas de su época: el ateísmo y la protesta contra un tipo determinado de moralismo (*Don Juan*), la lucha de un criado y de su mujer contra los derechos feudales que llegaban hasta el sometimiento de la persona (*Las bodas de Fígaro*), la regeneración del mundo por una vanguardia que tendría el coraje de purificarse, de pasar por todas las pruebas —y allí tiene su lugar el hombre del pueblo pues la acción no reúne sólo a las personalidades establecidas, no podría desarrollarse sin la participación de aquél en quien se expresa una espontaneidad natural y popular (*La flauta mágica*). Musicalmente, trabaja mediante la unión de la música popular y la música erudita, uniendo el aire de tradición vienesa a la coral y a la fuga, método por el cual trata de llegar a un público muy numeroso, a todos los públicos a la vez, y la experiencia le dará la razón en múltiples circunstancias. Mozart escribe *La flauta mágica* para los espectadores habituales de una especie de teatro ambulante de los suburbios de Viena; la gente aplaude, pide la repetición de algunos pasajes divertidos y al mismo tiempo comprende el alcance global de la obra, dado testimonio de ello la «aprobación silenciosa» de que son objeto ciertos momentos culminantes —Mozart manifiesta su alegría por ello en una carta dirigida a su padre—.

La pintura de los impresionistas puede parecer exenta de relación con las preocupaciones y las luchas cotidianas; puede verse en ella un intento de huir de las durezas de lo real con el refinamiento, el irisamiento, el placer gustado en los colores y las

(18) Cf. Bénichou: Morales du Grand Siècle.

formas evanescentes. Pero se trata, ante todo, de una rehabilitación del mundo de todos los días, de las escenas familiares y próximas; de que cada uno pueda sentir la poesía, o al menos las promesas contenidas, en las que tan a menudo se había pasado por alto; y este rechazo de los temas nobles, históricos, mitológicos, simbólicos provocó la indignación de la época por comparación con las críticas establecidas. Constituye también el acuerdo posible, el acuerdo prometido entre el mundo y el hombre: la naturaleza, las cosas simples del mundo son hermosas, constituyen una fiesta, deben convertirse en una fiesta y es vergonzoso que todavía no lo sean.

No hay nada de cierto en que los creadores escapen a la lucha de clases, más bien es todo lo contrario ya que, a su modo, la viven intensamente: Mozart participa, a través de la francmasonería, en el movimiento de las fuerzas progresistas del siglo XVIII, en su confianza recientemente descubierta en las virtudes, en la virtud de lo popular y por ello evita o compensa la presión de lo aristocrático y mantiene un contacto constante con el folklore. No cabe duda de que Racine es un hombre de corte, pero Port-Royal, que desempeña un papel tan importante en su vida, es percibido como un peligro real por el poder y perseguido, como todos los que participan en el jansenismo. Los impresionistas quedan excluidos de la alta sociedad.

Así pues, «la ideología y la cultura existentes son animadas fundamentalmente por la burguesía, pero también de manera contradictoria por las luchas de la clase obrera y de las masas populares» (19).

La vida de las superestructuras

Existe la necesidad de reconocer una originalidad de lo cultural. Es cierto que en ningún momento es autónomo con respecto a la clase que le ha dado origen y a la cual, a pesar de todo, se dirige, pero en sus obras más logradas, por lo menos, no se limita a un reflejo, a un disfrazamiento, a una simple tapadera de los intereses de la clase dominante.

Para facilitar la comprensión, nos referiremos al pasaje donde Althusser, con extraordinaria lucidez, interpreta la famosa carta de Engels a Bloch. Engels

(19) Roland Leroy: La culture au prèsent, p. 31.

decía: «La situación económica es la base, pero los diversos elementos de la superestructura... ejercen igualmente su acción en las luchas históricas y en muchos casos determinan, de manera preponderante, la forma de las mismas». Althusser comenta: el marxismo «nos da los dos extremos de la cadena», por una parte, el modo de producción, por otra, las superestructuras y «es entre los dos extremos de la cadena donde se debe buscar»» (20), buscar cómo lo económico determina el curso de la historia, y en particular la ideología; pero las determina en «última instancia», lo cual significa al mismo tiempo que hay «acción y reacción» de las superestructuras sobre la base. Althusser insiste sobre «la acumulación de determinaciones eficaces salidas de las superestructuras» y esto sólo es posible por «la existencia real, en gran parte específica y autónoma, de las formas de la superestructura».

Esta vida de las estructuras es lo que nos parece que falta en Bourdieu-Passeron, donde sólo aparecen como calco de las posiciones de clase, instrumento sumamente dócil de la clase dominante. Y Althusser agrega estas frases que constituyen quizá la mejor crítica de estos dos autores: «Jamás la dialéctica económica juega en su estado puro, jamás en la Historia se ve que las superestructuras se aparten respetuosamente o se disipen para dejar paso a su majestad la Economía; la hora solitaria de la "última instancia" no llega jamás».

Debemos luchar para devolver a las grandes obras culturales el sentido revolucionario que en realidad poseen y que la tradición burguesa se empeña en sofocar. Debemos luchar también para imponer las obras que la burguesía no puede negar (pensemos en J. Vallés) pero que astutamente sepultaría en la sombra y en el olvido si no estuviéramos alertas. Esta lucha es posible porque la cultura, tanto la que se inculca en la escuela como la que se desarrolla fuera de este ámbito, puede servir como medio para preservar el orden establecido, pero constituye al mismo tiempo un disolvente corrosivo de este orden.

R. Leroy introduce la noción esencial de una «distancia» entre la obra cultural y las luchas sociales.

(20) Althusser: Pour Marx, *p. 111 y 113. (Trad. castellana, México,* Siglo XXI, *1967).*

Esta distancia no es, cierto, «un vuelo por cielos ideales»; a largo plazo está destinada a reabsorberse y «finalmente, en el tiempo histórico, el movimiento social revolucionario y el movimiento cultural marchan al mismo paso». Y, sin embargo, en un momento dado, esa distancia señala la especificidad de la realización artística o científica, ante todo, la posibilidad «de anticipar» (21) que tiene la creación intelectual. Esta es la razón de que la lucha de clases, en el ámbito cultural, y por consiguiente en la escuela, adquiera formas propias; no se puede dejar de lado la idea de dominación de la clase dominante.

¿Existe ya una cultura proletaria?

No faltará quien objete que más valdría dirigirse a las obras manifiestamente proletarias en lugar de buscar en una cultura de evidente corte burgués los elementos progresistas, incluso una inspiración revolucionaria. Pero en una sociedad capitalista ¿será posible que la clase dominada haya realizado obras plenamente significativas?

La cultura proletaria, una cultura que conscientemente se proponga «asimilar y traducir la energía emotiva de la «masas» (22), nos parece en la actualidad un objetivo a lograr, pero no todavía una realidad. Una cultura que se dirija a la masa debe ser inteligible para la masa, y presentimos que la masa no es sólo un público que asiste; la participación en la obra y la transposición a la vida de lo que la obra ha surgerido son inseparables de su presentación. Evidentemente, es lo contrario de una sofisticada noche de gala en Salzburgo con trajes de etiqueta; en realidad, sería la realización del sueño del Mozart, que en su época, en su sociedad, no podría pasar de un sueño. Mozart sólo llegará a ser Mozart después de la revolución, cuando un público no alienado haga brotar, finalmente, la significación total de su música.

Esta cultura proletaria debemos buscarla, debemos cultivar sus premisas sin ocultarnos en ningún momento que por ahora no pueden ser más que premisas. ¿Acaso hay en Francia en este momento obras realizadas por las clases explotadas, que digan específicamente algo diferente que las obras de la cultura

(21) R. Leroy: en La Nouvelle Critique, *enero 1974.*
(22) M. Gorki: La culture et le peuple, *p. 140.*

reconocida, y que no hayan sido admitidas por la cultura reconocida? ¿Será preciso buscar en otro sitio, junto a las realizaciones menos alejadas de lo cotidiano, como la artesanía? Pero esto parece más un pasado reconstituido que una existencia viva. Mientras siga siendo clase explotada, la clase obrera seguirá expresándose culturalmente por medio de aspiraciones o de rechazos, pero no todavía mediante realizaciones que puedan presentarse en las escuelas.

Tal vez resulte aclaratorio al respecto un paralelo con la ciencia. No se puede sostener que la clase dominante haya dejado de lado los descubrimientos científicos proletarios equivalentes a los efectuados por los burgueses, que son los únicos que hasta el presente han podido realizarlos.

Tal vez cuando el proletariado no sea ya una clase explotada tendrá *su* Mozart; tal vez se expresará de manera diferente, inédita, de una manera que aún es difícil de imaginar, más bien en la modalidad de la multiplicidad que por medio de algunas obras maestras. Aún no hemos llegado a ese punto y la cultura proletaria no puede constituirse por escisión ni por rechazo del patrimonio conquistado.

Mallarmé se lamenta de la ausencia de la Multitud

Lo que hay de más justo en Bourdieu-Passeron y lo que nos toca más profundamente, es la denuncia de la vergüenza que representa una cultura reservada a una «élite» insignificante. Lo que nos decepciona es que, casi por definición, la cultura parece condenada a esa soledad.

En realidad, la clase dominante ejerce sobre los creadores una presión constante a fin de encerralos en un estrecho círculo de admiradores autorizados; presiente que la difusión de la cultura estaría llena de peligros para ella, y aislando a los creadores, apartándolos de las masas, espera reducirlos a temas y refinamientos inofensivos. A esto se suma evidentemente para los explotados la extrema dificultad de acceder a lo desusado, a lo nuevo tras tantas horas de trabajo agotador y con una preparación inicial tan exigua.

Esto no impide que los grandes creadores hayan deseado ardientemente dirigirse a un conjunto más amplio de hombres; hacen un llamamiento a todos

y sólo movidos por el desencanto y cuando se sienten obligados a ello, algunos se repliegan limitándose a un club de iniciados.

¿Puede haber un ejemplo más patente de este punto de vista que el de Mallarmé? Su nombre es el símbolo mismo de un arte que se limita a un grupo. El mismo declara que esa es una situación infortunada, transitoria, que la época no es más que un «interregno» atravesado ya, no obstante, por la presencia de lo nuevo, que está «en una efervescencia preparatoria», y que si el poeta condenado provisionalmente a dirigirse sólo a unos pocos, es «por no haberse declarado aún la multitud» (23). El mismo Mallarmé confía, espera, prevé que la multitud llegue a la existencia plena.

Nuestra sociedad que va de guerra en guerra no ha salido aún de la prehistoria. Este es precisamente el término que emplearon los cubanos al declarar: «La cultura reservada a una clase privilegiada (y que) sólo permitió que se distinguieran unos pocos individuos no es una característica inherente de la cultura, no es más que un síntoma de la prehistoria de la cultura» (24).

Nos quedaría aún por comprender cómo se efectúan la evolución y la revolución de la cultura.

El pasado no es inmutable

Resulta muy fácil sostener que la cultura como pasado, en tanto que guarda una relación estrecha con el pasado, conduce obligatoriamente al conformismo y nos encierra en una eternidad desesperadamente estática; o bien esta obra antigua no nos dice nada, o bien es la prueba de que el hombre no cambia, de que el mundo no puede modificarse.

Muy por el contrario, Brecht nos hace comprender que la alegría que nos proporcionan las obras antiguas es, en primer lugar, la alegría de descubrir las distancias, las diferencias, de sentir el paso de la historia en las características propias a cada época y en sus oposiciones. Los modelos del pasado nos brindan el reconocimiento de los cambios ya logrados y

(23) Mallarmé: Œuvres *(La Pléiade), p. 664 y 372, Autobiografía.*

(24) 1er. Congrès d'Education à Cuba, 1971. Citado en Huteau y Lautrey.

que son la garantía de los cambios a realizar. Esta es precisamente la razón de que lo antiguo puede adquirir para cada uno de nosotros un sentido personal y vívido, ejercer una incidencia directa, ya que «la humanidad se conmueve cuando evoca el recuerdo de sus luchas y de sus victorias» (25), e incluso cuando revive lo que no ha sido más que un intento puede fortalecer su resolución y su confianza.

Por lo tanto, la obra puede sentirse como presente sin dejar de ser histórica, a condición de que se haya desarrollado el sentimiento, nosotros diríamos el goce, de la continuidad dialéctica de la historia, de suerte que el pasado de la cultura se una al presente de la acción; la continuidad del combate a realizar, el mismo combate, pero siempre bajo nuevas formas. Pensemos en la imagen de la espiral que vuelve a pasar periódicamente por el mismo punto, pero cada vez más alto. La unidad de presente y pasado se encuentra en primer plano en esta definición de la cultura que pertenece a un autor soviético: «Aptitud para utilizar los resultados obtenidos a fin de dominar las fuerzas elementales de la naturaleza y resolver los problemas inmediatos y urgentes del progreso social.» (26).

Esto explica que no haya contradicción entre formarse para el presente a partir del presente, o formarse para el presente a partir de las obras del pasado; no hay que dejarse engañar por una oposición ficticia entre la cultura que se está realizando y la cultura ya inscrita en las obras consagradas, ni tampoco colocar de un lado un patrimonio que se debe conservar y transmitir intacto, y del otro las innovaciones que se deben promover en una efervescencia inmediata. Al mismo tiempo, el pasado interesa a los hombres de hoy si sabemos interrogarlo en su encadenamiento dialéctico con nuestra época, y el presente de la cultura, así como el de la acción, sólo alcanzarán la creación si encuentran sus bases en las adquisiciones ya realizadas.

Creación, consumo, participación

No menos falsa parece la oposición entre la cultura-consumo de las obras estereotipadas y la cultura

(25) B. Brecht: Les arts et la révolution, *p. 174.*
(26) Valdimir Mshvenieradze: Unesco, Politiques culturelles, *p. 45.*

como manifestación nueva de mi proyecto personal. Nadie consume pasivamente un espectáculo, a menos que éste lo haya dejado indiferente. Una prueba de ello es la fatiga que se experimenta, nacida de nuestra cooperación, incluso silenciosa e inmóvil. Por el contrario, cada vez que creemos aportar algo nuevo sin basar el impulso en lo que ya ha sido elaborado, nos estamos dejando llevar por la más banal de las ideologías dominantes. Las redacciones libres, los dibujos libres de los niños son ejercicios fundamentales para su progreso, pero no se nos oculta que se parecen muchísimo entre sí y se parecen a lo ya visto.

Por una parte, no puedo dejarme arrullar —sería demagógico hacerlo— por la ilusión de que estoy, de que estamos todos al mismo nivel que los creadores de la cultura. Pero esto no significa de ninguna manera que esté condenado a una absorción inerte de lo que los demás han conquistado. Cada uno interpreta y asimila la obra de los demás según su propia individualidad, cada uno participa en ella de un modo original a partir de lo que uno mismo es, cada uno se sitúa con respecto a ella, y así, finalmente, modifica su vida, la vida. Gracias a la obra de los demás expresamos y nos expresamos.

Para pintar de una manera válida, es preciso que haya contemplado largamente la pintura de los demás y, a pesar de todo, lo que cada uno haga esará muy lejos, muy por debajo, de un Picasso, por ejemplo; pero en la medida en que cada uno haya tratado de pintar, verá a Picasso de una manera más lúcida, más personal, y por rechazo eso le permitirá manifestarse de manera más pertinente.

Y por otra parte, es posible que esa mejor formación para apreciar a Picasso le lleve a uno a dejar de lado su deseo de pintar, y le incline a comprender el mundo de una manera más lúcida, a actuar en él con mayor convicción. R. Leroy dice con gran perspicacia: «La cultura está hecha también de la ciencia, de la técnica, de la actividad personal, de la actividad física; está en las relaciones que se establecen entre los hombres en cada momento de su vida.» (27).

Rechazar todo en bloque y no ver en ella más que una mixtificación tiránica o el brillo ficticio de los

(27) R. Leroy: en La Nouvelle Critique, *enero 1974.*

privilegiados, es sobreestimar las posiciones de la clase dominante, creerla todopoderosa, cerrar los ojos a la influencia política y cultural que ejerce el movimiento democrático, y desde hace tanto tiempo, sobre los creadores así como sobre el conjunto de las corrientes intelectuales.

2. TRES EJEMPLOS DE LAS RELACIONES ENTRE IDEOLOGÍA DOMINANTE E IDEOLOGÍA DOMINADA

— Para tratar de identificar las relaciones entre ideología dominante e ideología dominada, tomemos como primer ejemplo *la noción de igualdad* y el estudio realizado por Engels al respecto (28).

La noción burguesa de igualdad, es la igualdad civil: todos los ciudadanos son iguales ante la ley. Ahora bien, el proletariado sabe que la igualdad no debe establecerse simplemente como igualdad de derechos formales, sino que abarca el estatus económico y social. Para decirlo de otra manera, no existe la igualdad en tanto no hayan sido abolidas las clases. Los parados y los millonarios tienen el mismo derecho a dormir bajo los puentes, el mismo derecho también a fundar un periódico. Queda por saber en qué va a parar este derecho.

En cierto sentido, la idea de igualdad burguesa sólo busca una «apariencia» y la reivindicación proletaria de igualdad no es más que una «reacción» contra este concepto clave de la ideología dominante.

Pero yendo más a lo profundo, nos quedamos cortos al decir que la reivindicación proletaria «se funda» en la teoría burguesa, ni siquiera basta con afirmar que «extrae de ella conclusiones que van más allá»; la realidad es que «los proletarios le cogen la palabra a la burguesía»; si la burguesía, en su lucha contra el antiguo régimen, hubo de reconocer que los hombres no están separados por divisiones de nacimiento, no podrá cerrar los ojos de manera impune e indefinida al hecho de que el nacimiento en el seno de una familia proletaria no ofrece las mismas oportunidades de éxito —y en primer lugar

(28) Engels: Anti-Dühring, *p.p. 138-39.*

en la escuela— que el hecho de ser ya un «heredero»; la ideología dominada, incluso y, sobre todo, por ser lo contrario de la ideología dominante, es todo lo que ya contenía de real la ideología dominante, pero metamorfoseado, puesto nuevamente de pie, finalmente desembarazado de mixtificaciones.

— Otro ejemplo: *el patriotismo*. Si hay un concepto que pertenece a la ideología dominante, o más bien a la ideología reaccionaria, que es casi el símbolo del imperialismo, del militarismo, de todo el séquito de engaños, de las masacres que se han llevado a cabo, y en primer lugar contra la clase obrera, es precisamente el concepto de patria. De ahí que *El Manifiesto Comunista* proclame que «los obreros no tienen patria» (29).

Pero agrega esta restricción capital, o más bien esta enorme ampliación: existe una realidad de lo nacional que no es de ninguna manera el «sentido burgués» del término. Cuando el proletariado se erige en fuerza dirigente, cuando cesa la explotación de una nación por otra, puesto que cesa la explotación del hombre por el hombre, el patriotismo toma un sentido revolucionario que se niega a fundarse sobre la hostilidad recíproca de los pueblos. Y, sin embargo, esta transmutación no hubiera sido posible si el concepto burgués de nación no hubiera contenido esta posibilidad de una nueva acepción perdida, oculta entre las deformaciones que le hizo sufrir el imperialismo.

Así, pues, es evidente que hay una cultura de la clase dominante y que no es la de las clases dominadas; la cultura no es un ámbito que escape a la lucha de clases y que llegue a una unificación idílica de las mismas. Pero la cultura dominante no se reduce a un disfraz opresivo frente al cual se levantaría la cultura de los explotados como un bloque aparte, precisamente en la cultura dominante es donde los explotados deben buscar los elementos que luego tomarán por su cuenta metamorfoseándolos.

— Tercer ejemplo: *la noción de verdad*. La ideología dominante tiende a encerrarse en una alternativa: o bien nuestro pensamiento es capaz de traspasar el flujo en movimiento de las apariencias y alcanzar los conocimientos absolutos, definitivos; o bien,

(29) Marx-Engels: Manifiesto del partido comunista.

el escepticismo: todas las ideas son válidas, todo puede sostenerse, según el caso y según las personas.

En un primer momento, el marxismo rechaza esta opción forzada y afirma a la vez que el hombre no puede «abarcar —reflejar— representar toda la naturaleza en su totalidad inmediata», sino que puede «aproximarse continuamente a esta meta» (30). Hay una «larga evolución de la ciencia que se eleva desde grados inferiores hasta grados cada vez más altos» (31). Y esta evolución misma, progresiva y sin fin, es la que constituye la verdad. En este sentido, el marxismo se establece en esta contradicción misma entre escepticismo y dogmatismo que desespera a la ideología dominante y que señala su fracaso: esta contradicción se convierte en «la palanca principal de todo el progreso intelectual» (32).

Esto no impide que el marxismo tome del «dogmatismo» la idea de que la verdad no es una lectura simple e inmediata de lo real; no cabe duda de que el conocimiento es el reflejo de la naturaleza por el hombre, pero este reflejo es «un proceso formado por una serie de abstracciones, de la puesta en forma, de la formación de conceptos, leyes, etc.» (33); toma del «escepticismo» la idea de que hay un devenir de la verdad. Y estos dos aportes que fundirá en una síntesis totalmente nueva, son los que vuelven a colocar la verdad en la historia, más precisamente en la historia del trabajo, de la relación entre infraestructuras y superestructuras, la historia de la práctica de las masas.

La esclavitud, durante siglos, no ha suscitado objeciones

Nada hay más característico a este respecto que el análisis hecho por Engels de la esclavitud. La ideología dominante dirá o bien que la esclavitud es un error que deshonra a la humanidad, o bien que constituye la prueba de que todo es posible y puede ser justificado. Engels (34) situará a la esclavitud como

(30) *Lenin: Cahiers philosophiques,* Oeuvres, *t. 38, p. 172.*
(31) *Engels:* Ludwig Feuerbach, *p. 13.*
(32) *Engels:* Anti-Dühring, *p. 69.*
(33) *Lenin:* Cahiers philosophiques, *t. 38, p. 172.*
(34) *Engels:* Anti-Dühring, *p. 213 y ss.*

correspondiente a un estadio en que el trabajo humano es muy poco productivo; la sociedad sólo puede sobrevivir si los trabajadores son acaparados de manera absoluta por su trabajo, literalmente, encadenados a su trabajo. Desde el momento en que se desarrollaron las fuerzas productivas, la esclavitud se convierte en una indignidad y provoca indignación. Esto no significa que será abolida de inmediato, pues, las clases dominantes se proponen frenar el curso ineluctable de la historia a falta de poder detenerlo.

Así, pues, el rechazo de la esclavitud no tiene nada de verdad eterna que, en determinado momento, se habría desconocido por un error colectivo, y sin embargo, hoy, constituye por cierto una verdad, corresponde a un progreso hacia la verdad; no es que el progreso sea continuo, unilateral y triunfal; se compone de aproximaciones sucesivas, alternadas con retrocesos. De todos modos, existe. El dogmatismo no comprendía la verdad como historia, pero tenía razón al plantear la oposición verdadero-falso; el escepticismo se negaba con todo derecho a inmovilizar la verdad, pero llegaba hasta su disolución. No vemos en esto dos mundos estancos, ideología dominante e ideología dominada, sino el movimiento vivo de continuidad y ruptura entre la ideología dominante y el marxismo, ideología dominada, ideología de los dominados.

¿Dónde están los herederos?

Y de esta manera llega Engels a esta paradoja extraordinaria de designar al movimiento obrero como «el heredero de la filosofía clásica alemana» (35). El tornero, heredero de Kant y de Hegel... Qué ruptura tan extraña y qué continuidad tan sorprendente. El conocimiento se construye, en efecto, «de acuerdo con los intereses y las aspiraciones de la clase obrera» y éste es el motivo de que se dirija a la clase obrera y encuentre en ella «comprensión».

Al mismo tiempo, la ideología dominada defiende la ideología contraria de la dominante, la que sabe y experimenta nuestro tornero, a partir de la lucha de clases y del desarrollo de las fuerzas productivas, éste no es por cierto el juego dialéctico del ser y del ab-

(35) *Engels:* Ludwig Feuerbach, *p. 85.*

soluto; y sin embargo, esto constituye su herencia, donde nada de lo que tenía valor ha desaparecido.

Así pues, ni la cultura ni la escuela tienen en absoluto el aspecto que pretenden atribuirles Bourdieu-Passeron: puesto que la cultura inculcada contiene elementos heterogéneos, puesto que es susceptible de utilizaciones contradictorias, depende en todo momento del equilibrio de las fuerzas el saber cuál de ellas la arrastrará. A los educadores progresistas les espera una tarea: afirmar su participación en el movimiento obrero para desmitificar una cultura donde tanto las nociones como las obras han sido pervertidas no sólo por sí mismas, sino también por el público al cual han estado reservadas y por el provecho que la clase dominante espera obtener de ellas. No obstante, son las mismas que esperan ser fecundadas. No es otra cosa que seguir la lucha de clases en el dominio de las ideas.

Las obras que se encuentran en juego son siempre susceptibles de una interpretación reaccionaria, puesto que no han roto todos los vínculos con las ideas dominantes de las clases dominantes; pero sí es cierto que nacieron de la protesta y del conflicto y de una perspectiva abierta sobre el porvenir, debemos expresar su valor positivo, su acento de denuncia y de esperanza. Debemos luchar para llegar a ello, a fin de ser lo suficientemente fuertes como para llegar a ello.

«La cultura general constituye la iniciación a las diversas formas de la actividad humana (dando la posibilidad) de mantener la unión con los demás hombres, de comprender y de apreciar el interés y de apreciar los resultados de actividades diferentes de la propia, de situar a ésta adecuadamente por relación con el conjunto». Podemos tachar de idealista a la cultura tal como aparece evocada de esta manera en el proyecto Langevin-Wallon; podemos sorprendernos de que no tome en cuenta los problemas que suscita, en una sociedad de clases, la existencia de una cultura dominante como cultura de la clase dominante, como intento de la clase dominante de justificar, mediante la cultura, su dominio, y por consiguiente, los conflictos entre esta cultura dominante y las aspiraciones de la clase explotada: «La cultura general representa lo que aproxima y une a los hombres, mientras que las profesiones suelen representar con

mucha frecuencia al elemento que los separa.» No menos cierto es que los hombres corren tantos más riesgos de permanecer bloqueados en sí mismos cuanto menos acceso hayan tenido a la búsqueda de la objetividad y de la verdad que se imponen a todos y amplían el horizonte de todos.

Nos equivocaríamos por completo si consideráramos una cultura general de este tipo como un elemento inmediato, capaz desde ahora, de unir a los hombres disimulando las oposiciones y las luchas. ¿Pero acaso no es legítimo tenerla presente en el espíritu como punto de llegada, como ideal, como proyecto regulador, siempre y cuando sepamos bien que un ideal de este tipo no se convertirá en realidad a menos que nuestras luchas reales hayan permitido superar las explotaciones reales?

5

Baudelot-Establet o la inutilidad de la lucha de clases

Primer tema:

La ideología proletaria como surgimiento o como conquista

En todo el libro de Baudelot-Establet se presentarán sobre un mismo plano, como dos fuerzas equivalentes, como dos socios comparables, como dos adversarios igualmente reales, la ideología burguesa y la ideología proletaria. Sólo desde el punto de vista de la burguesía es «inferior» la ideología proletaria a la ideología burguesa (1); en realidad, la ideología proletaria es una «ideología positiva, en pleno desarrollo».

Entre una y otra, la única relación que existe es de oposición: la ideología de la clase dominante es «contraria a los intereses objetivos de las clases dominadas» (2), sólo existe por esta oposición y a ella se entrega por entero.

1. Constitución de la ideología proletaria

¿Cómo nos presentan nuestros autores la constitución de la ideología proletaria? Esta pregunta lo resume todo.

(1) *Baudelot-Establet:* L'école capitaliste en France, *p. 275.*

(2) *Ibid., p. 315.*

Para ellos «la existencia de un proletariado revolucionario» es la que lo hace directamente «portador de una ideología nueva» (3). La ideología proletaria surge como «resultado de la formación recibida en contacto con la vida dura... con las condiciones materiales de existencia y de trabajo» (4). Esta ideología se une inseparablemente a «la resistencia a la explotación» y su principio único y suficiente es «la instrucción directa por la vida».

De ahí la consecuencia esencial de que la conciencia de clase es un «instinto de clase», una «conciencia espontánea». Lo que constituye la fuerza viva de la ideología proletaria son las «formas espontáneas, no organizadas ni teorizadas» pero que tienen el mérito de haber «nacido directamente de la experiencia» (4). Así pues, sin necesidad de ser estructuradas ni elaboradas, las experiencias obreras bastan para suscitar las «ideas directrices originales» de la ideología proletaria, evidentemente inseparable de las conductas proletarias.

Como ejemplos de esto se nos citará el freno de la producción, no el esfuerzo máximo; no pasan jamás de un techo determinado para evitar así un reajuste de las normas, aun cuando se pague por piezas. Y en el mismo plano e incluido en la misma frase, se cita la lucha contra la disminución del salario, contra la ampliación de la jornada laboral; en suma, el conjunto de las luchas sindicales (5).

A pesar de esta alusión a los sindicatos, se pone cuidado en señalar que se trata «de prácticas espontáneas de la lucha económica de clase» y este tipo de acciones bastan para que «los obreros se sientan solidarios unos con otros contra el capitalis» (6).

Prácticas e ideologías proletarias en la escuela

A partir de esto se hace una transposición al mundo escolar. En la escuela no sólo no existe una «formación ideológica que pudiera permitir a la clase obrera comprenderse a sí misma», sino que en reali-

(3) Ibíd., p. 170.
(4) Ibíd., p. 174.
(5) Ibíd., p. 177.
(6) Ibíd., p. 178.

dad «el sistema escolar (está) encargado de asegurar la dominación burguesa contra (su) adversario» (7).

Existe, pues, la misma lucha que en el mundo del trabajo entre dos poderes antagónicos. «El proceso de inculcación tiene como condición *sine qua non* el rechazo, el sometimiento y la tergiversación de la ideología proletaria.» (8). Y al igual que en el mundo adulto, los comportamientos de los alumnos proletarios surgirán de su instinto de clase: «La versión pequeño-burguesa de la ideología dominante (es) percibida por los alumnos de la red *pp* como una verdadera provocación» y este es el motivo de que entrañe «resistencias violentas», por ejemplo, oposición activa o pasiva a la disciplina, fuga, derrumbamiento (9).

Se ve qué es lo que está en juego: estas actitudes, ya sean de escándalo o de inercia, se consideran habitualmente como cargadas de negatividad; se habla de pereza, de inadaptación (para unos son los niños los que están inadaptados a la escuela, para otros es la escuela la que está inadaptada a los niños), se ve en ello caprichos juveniles, procedimientos de desquite, o maneras de pasar el tiempo más agradables que el estudio en tanto que más agitadas y fáciles. Por el contrario, Baudelot-Establet afirman que en ello se evidencia la expresión directa de la conciencia proletaria, de la ideología proletaria: «Estas resistencias y las mismas formas en que se manifiestan, son propias de la red *pp;* en virtud de esto tienen, pues, un carácter de clase»; y del mismo modo, «se medirá el carácter de clase de esta reacción» (10).

Nuestros autores citarán entre los efectos «más netos» de la ideología proletaria el comportamiento bien conocido de los alumnos de CET que rechazan la historia, la geografía, el francés, en suma enseñanza general, y sólo aceptan lo que les será de utilidad directa en su oficio. Allí donde habitualmente se suelen ver holgazanerías de chavales, Baudelot-Establet reconocen «un medio por el que los aprendices testimonian su madurez». Como prueba de ello dicen que estas conductas «se organizan en torno a la condición futura de trabajadores»; al mismo tiempo, «adoptan una actitud universal de resistencia del

(7) *Ibíd., pp. 169 y 170.*
(8) *Ibíd., p. 275.*
(9) *Ibíd., p. 179.*
(10) *Ibíd., pp. 183-85.*

proletariado contra las frases hermosas», las bellas frases que pretenden resolver los conflictos de clase en una armonía moralizadora. Y se creen autorizados a afirmar: «Se trata de conductas más directamente proletarias».

Un último ejemplo: en la red *ss* esta vez, principalmente en la enseñanza técnica prolongada, se suele instalar «un jaleo endémico, numerosas transgresiones a la disciplina general», y esto sucede a medida que se introducen los hijos de obreros; aquí también, en un nivel escolar más «noble», éstos serán considerados de entrada como los representantes de la oposición proletaria. Los mueve «su interés de clase», y si protestan es porque las tareas propuestas por la escuela están «en contradicción con este instinto» (11).

La salvación está fuera de la escuela

Al igual que los obreros adultos, los alumnos no tienen más que dejarse llevar por su existencia más espontánea, por las formas inmediatas y directas de su deseo, para encontrar en ellas a la vez los medios de resistir y los valores en cuyo nombre resisten. Lo que les procura los antídotos contra la inculcación burguesa, es «la vida que los niños de las clases populares llevan fuera de la escuela». Esto basta para atacar «de irrealidad los contenidos ideológicos» (12) que la escuela quisiera hacerles tomar por verdades absolutas. Entonces, el campo en el que pretendía actuar la escuela se encuentra libre: sus conductas, sus nociones propias no tienen más que ocupar el terreno.

Y si se introduce alguna desviación, incluso algún error en estas luchas, los jóvenes proletarios no tienen nada que ver en ello, su instinto de clase no es de ninguna manera la causa de ello; el único responsable es el adversario, la ideología burguesa ante la cual ellos se levantan, ya que ella es la que llega, en esta misma lucha, a «contaminar y desviar» (13) ciertas formas de acción. Esa «ideología ficticia fabricada en el *pp*» va a desnaturalizar «la signification de un cierto número de comportamientos espontáneos

(11) *Ibid., pp. 184-85.*
(12) *Ibid., p. 237.*
(13) *Ibid., p. 179.*

del proletariado» (14); el adversario provoca, y al mismo tiempo imprime su marca a la respuesta que se le va a inflingir.

En especial porque las resistencias «se desvían hacia formas salvajes con tendencias pequeño-burguesas anarquizantes» (15), toda la culpa recae sobre «las formas escolares de la inculcación de la ideología burguesa». Un ejemplo característico de ello: los alumnos de CET suelen negarse a llamar a los útiles por su nombre y refiriéndose a todo emplean la palabra «cosa» o cualquier otro término vago que responda a la moda del momento. Rechazan el lenguaje técnico fieles a la misma actitud global que los lleva a rechazar el lenguaje escolar, el lenguaje burgués. Es cierto que se privan así de un instrumento realmente preciso y precioso, pero para Baudelot-Establet la causa de este fallo debe buscarse únicamente en la organización burguesa de la escuela: nuestra escuela está separada de la fábrica, los alumnos no participan en absoluto de la vida de la fábrica, y esto es lo que les impide comprender la diferencia entre los dos vocabularios, distinguir entre lo que es cuento y lo que posee eficacia. Bastará con que el alumno se convierta en un obrero inserto en la producción y que discuta los problemas de la misma para que se tome a pecho el demostrar «que sabe de qué habla».

2. Validez de la existencia proletaria

Ante todo, diremos que algunas de las perspectivas abiertas de este modo por Baudelot-Establet nos parecen muy importantes; ellas constituyen una reacción indispensable contra los que en el proletariado, en su modo de vida y en su pensamiento, no ven más que carencias e impedimentos. La vida real de los alumnos, la vida real de los hijos del proletariado vuelve a tomar valor; ya no se trata de una pandilla de perezosos, de inadaptados, ni siquiera de víctimas de una escuela inadaptada. Hay un esfuerzo notable por ponerse en el lugar de estos niños, por sentir la escuela, su disciplina y su lenguaje, tal como ellos los perciben.

(14) Ibíd., p. 191.
(15) Ibíd., p. 183.

La denuncia de la ideología burguesa, incluso en sus formas encubiertas de formación constante e imperceptible, tiene también una enorme importancia. Por lo que respecta a los contenidos, nos trae a la memoria un admirable pasaje de Klineberg donde este autor se indigna de que los problemas de aritmética se apropien, como si fuera lo más natural, de los conceptos del capitalismo: préstamos a interés, transacciones comerciales basadas en el beneficio. Frente a esto, propone problemas de un nuevo tipo: si una familia necesita 15 dólares por semana para alimentarse, pero no recibe más que 5, ¿cuál es el porcentaje de subalimentación? O también: si en una fábrica de tejidos de algodón, un obrero de cada 100 está atacado de pelagra, ¿cuántos nuevos casos se manifestarán cuando la fábrica contrate a 100 obreros más (16)?

¿Puede la clase obrera pasarse sin un partido de la clase obrera?

Pero esto no significa en absoluto que nos haya convencido el conjunto de las teorías que desarrollan Baudelot-Establet. El obrero adulto, en la descripción que de él nos hacen, parece pasar sin tropiezos ni dificultades del frenado como resistencia contra los ritmos infernales, a la lucha por la reducción de la jornada de trabajo y de esto a los objetivos propiamente revolucionarios. El instinto de clase constituye el estimulante único, el hilo conductor a la vez necesario y suficiente para guiarlo por ese camino. Si los proletarios pueden actuar así, partiendo únicamente de las «prácticas», si bastan las «prácticas colectivas» para que afirmen su solidaridad y sean capaces de realizar juntos acciones de tipo revolucionario, entonces podrían más que confiarse a la espontaneidad que los guía y los saca de su situación de explotados.

Pero en realidad, todo lo que el movimiento obrero ha conquistado de fructífero de un siglo a esta parte coincide con las impresiones de Marx y de Lenin: las protestas obreras, reducidas a sí mismas, corren siempre el riesgo de encerrarse en el reformismo es decir que serán incapaces de atacar los fun-

(16) *Klinenberg:* Psychologie sociale, *t. II, p. 566.*

damentos del régimen capitalista pues experimentan la tentación de atenerse a objetivos tangibles de una manera directa, y por lo tanto limitados, parciales, porpios de esa categoría, y finalmente contradictorios entre sí. Para superar este nivel, el movimiento obrero tiene necesidad de una organización y de una teoría generales: éstas no son sino el desarrollo explícito de la lucha entablada desde siempre y éste es el motivo de que la clase obrera «se reconozca» en ellas, y sin embargo, deben llegarles «del exterior, de afuera». El instinto de clase precisa ser esclarecido, afinado, unificado; una «vanguardia» que tendrá, entre otras, una dimensión pedagógica, ocupa un lugar en la lucha de los adultos. Althusser dice con mucha razón que el marxismo no es una «expresión directa», una «producción directa» del proletariado. Es indispensable que haya «producción de la teoría marxista por una práctica teórica específica» e «importación» de esta teoría marxista por una práctica teórica específica» e «importación» de esta teoría al movimiento obrero ya en marcha (17). La tarea del marxismo, tal como la definió Lenin, es «generalizar, organizar, hacer conscientes las formas de lucha de las clases revolucionarias que surjan espontáneamente» (18).

Percibimos la distancia que separa la reivindicación inmediata de la lucha revolucionaria, y sabemos que no será franqueada sin un inmenso esfuerzo teórico y organizacional: «La lucha de los obreros no se convierte en lucha de clases hasta tanto todos los representantes de vanguardia del conjunto de la clase obrera de todo el país no tengan consciencia de formar una sola clase obrera y comiencen a actuar no contra tal o cual patrón, sino contra la clase de los capitalistas en su totalidad y contra el gobierno que la sostiene». Y Lenin insiste: «Sólo cuando cada obrero tenga conciencia de ser miembro de la clase obrera en su conjunto, cuando considere que al luchar todos los días por reivindicaciones parciales, contra tal patrón o tal funcionario, se enfrenta con toda la burguesía y todo el gobierno, sólo entonces su acción se convertirá en una lucha de clases» (19).

Decir que la espontaneidad, el instinto de clase,

(17) *Althusser:* Lire le Capital, *t. I, p. 180.*
(18) *Lenin:* Œuvres, *t. 11, p. 215.*
(19) *Lenin: Ibíd., t. 4, p. 222.*

no tienen más que expresarse y desahogarse, es negar, es volver inútil la lucha de clases que exige la constitución, la estructuración de las organizaciones conquistando poco a poco su unidad de teoría y de lucha.

El proletariado no es algo dado, algo totalmente hecho, no posee tal o cual cualidad de manera inmediata y definitiva, como una propiedad; se convierte en lo que es por la acción del partido de la clase obrera y de los sindicatos. No cabe duda de que las condiciones de la vida explotada lo incitan a la solidaridad, pero esto corre el riesgo de estancarse en pequeñas camarillas, en clanes, incluso en simples grupos de distracción si no se desarrolla hasta llegar a la lucha unida, bajo el impulso teórico y práctico de la vanguardia que la clase obrera por sí misma habrá sabido extraer de su propio seno.

La lucha de clases se vuelve inútil

Para Baudelot-Establet existe, por un lado, una ideología burguesa y mixtificadora en toda su extensión; por otro, existe una ideología proletaria específica, situada al mismo nivel, de una coherencia similar; dos poderes adversos y de un mismo nivel que se enfrentan.

Ellos mismos se sitúan con respecto a Bourdieu-Passeron: para éstos, la escuela transmite «la misma cultura pero de acuerdo con un código más o menos descifrable por los diferentes receptores en función de su origen social» (20); distancias diferentes, y por consiguiente diferentes oportunidades de éxito, separan a los usuarios de la misma cultura inculcada; mientras que ellos colocan en primer plano la oposición entre ideología dominante e idología dominada; del mismo modo, centran su análisis de la escuela en la oposición de las dos redes, a lo cual se superpone la oposición entre los dos modos de inculcación de la ideología burguesa según sea que apunte al *pp* o al *ss*.

La divergencia puede parecer importante: en Bourdieu-Passeron la cultura se nos manifiesta como algo irreal, un conjunto de convenciones ficticias por medio de las cuales la burguesía intenta distinguirse de

(20) Baudelot-Establet: Ibid., p. 315.

como elemento efectivo, como realidad existente, y es la cultura proletaria.

Sin embargo, nosotros sostendremos que las dos parejas de autores están mucho más cerca unos de otros de lo que ellos mismos creen. Por una parte, en Bourdieu-Passeron, las diferencias de cantidad, de distancia llegan a transformarse en diferencias de cualidad. Por otra parte, no creemos que esta cultura proletaria, esta ideología proletaria pueda tener el tipo de existencia que le atribuyen Baudelot-Establet.

Tres postulados

Baudelot-Establet mostraron perfectamente que hay una auténtica ideología proletaria, pero al mismo tiempo pensamos que han tergiversado, desfigurado esta verdad dando por supuestos tres postulados que nosotros rechazamos.

El primero consiste en plantear la ideología dominante, y en particular la cultura inculcada en la escuela, como únicamente opresiva y falsa; no sería más que cultura de clase. De ninguna manera permite al proletariado acercarse a la verdad, esa verdad que necesita como arma. La escuela es únicamente el feudo de la burguesía; aparece negada, al mismo tiempo, toda relación entre lo que se enseña y lo real y toda presencia de las fuerzas progresistas en el interior de la escuela, todos los esfuerzos constantes de ésta para que la escuela no se incline enteramente al servicio de la clase dominante y que ya le han permitido alcanzar algunos resultados. Sin embargo, son precisamente esas fuerzas las que constituyen las garantías indispensables de que es posible una lucha revolucionaria, de que tiene sentido esa lucha. «La escuela capitalista en Francia» es una escuela íntegramente, únicamente capitalista y no tiene más función que la de rechazar a su adversario. En realidad, no importa lo que ellos piensen, no hay lucha de clases en la escuela de Baudelot-Establet ya que las fuerzas progresistas no disponen de ningún punto de apoyo al cual aferrarse puesto que toda la escolaridad está presente como mixtificación burguesa. No hay lucha de clases puesto que ninguno de los dos adversarios se encuentra preso en una contradicción suscitada por la presencia del otro.

El segundo postulado es que la ideología proleta-

ria está planteada como una especie de condición inmediata, ya cumplida; no tiene necesidad de luchar por su propia conquista y formación, se trata simplemente de que se defienda contra las usurpaciones de la ideología dominante; sus fuerzas son «reprimidas, rechazadas» (21) por la ideología dominante; el proletariado y sus hijos deberían defenderse fundamentalmente del riesgo que representa el que las clases dominantes no les permitan expresar lo que son, y que ya, de por sí, es absolutamente válido.

Por este motivo nos atreveremos a decir que en Baudelot-Establet, la lucha de clases desaparece, se vuelve inútil: la ideología proletaria así como la práctica proletaria no son resultado de una lucha; las condiciones de vida del proletariado bastan para suscitarla y, por así decirlo, para producirla. La escuela no tiene ya que luchar para ayudar a la clase obrera a conquistar la cultura; todo lo que se espera de ella es que se abstenga, que deje de propagar las mixtificaciones burguesas; bastaría con dejar lo escolar fuera del circuito, entonces se propagaría una cultura surgida directamente de la práctica proletaria y que ya no sería asfixiada por las aportaciones burguesas. Se trata de una espontaneidad que, tarde o temprano, retomará Illich. Y después de la revolución llegará la salvación, al parecer, de la fábrica como lugar de formación, según una modalidad que casi no conservará nada de lo que caracteriza al mundo escolar.

El tercer postulado —tal vez hubiera sido preciso designarlo como el primero porque es el que soporta todo el edificio— considera que la cultura proletaria posee la misma consistencia, el mismo grado de existencia que la cultura burguesa; y si la escuela ha elegido la cultura burguesa es por razones meramente políticas.

Nosotros creemos, por el contrario, que en nuestra sociedad no existe una pluralidad de normas culturales diferentes, sino iguales, de igual valor; la escuela podría proponer otras, y si ha optado por estos modelos, por modelos burgueses, sería solamente *porque* éstos aseguran la perpetuación del poder de la clase dominante, *porque* aseguran... Pretender que las diferentes culturas de las diferentes clases sociales pue-

(21) Ibíd., p. 312.

den situarse en el mismo plano, es cerrar los ojos ante los obstáculos y las dificultades que marcan al proletariado y a sus hijos, es negar la explotación y sus consecuencias; una vez más, es negar y hacer inútil la lucha de clase. En tanto el proletariado sea clase explotada no podrá crear una cultura comparable a la de la clase dominante. La revolución se convertiría en algo totalmente superfluo si en nuestra sociedad los niños de las clases explotadas alcanzaran ya sobre el plano cultural un desarrollo de igual amplitud al de los favorecidos. Esto significa hacer inútil la lucha de clases y desfigurarla: la lucha de clases en la escuela no sería ya uno de los sectores, una de las proyecciones sobre este plano particular de la lucha de conjunto de la clase obrera; la lucha de clases en la escuela concentraría *la* totalidad de la lucha de clases, la escuela sería el blanco principal, la instancia fundamental de «no-liberación», ya que sería ella la que fabricaría, y casi de una manera artificial, las inferioridades en los unos para mantener el reinado delos otros.

No existen unas matemáticas proletarias diferentes de la matemáticas burguesas porque la ideología dominante, aprovechando las condiciones que había adquirido, logró en este ámbito toda la verdad de la que es capaz nuestra época. No existe tampoco un Víctor Hugo salido del proletariado, ni un Marx proletario, ya que «la doctrina socialista nació de las teorías filosóficas, históricas, económicas, elaboradas por los representantes instruidos de las clases dominantes» (22). Hay un pasaje de Rosa Luxemburgo que nos parece de una extraordinaria lucidez: la clase obrera tiene muchas veces «sed de saber», de un saber donde lo inmediatamente utilizable no se opone a la perspectiva teórica global; ella será quien «renovará la cultura de la sociedad».

Pero al mismo tiempo «en su marcha hacia adelante», no puede «crear completamente una cultura intelectual» y éste «en tanto permanezca dentro del marco de una sociedad burguesa». Su lucha cultural es doble: la burguesía abandona sus propias conquistas culturales que se han vuelto peligrosas en la época de su decadencia; la clase obrera será la encargada de «proteger la cultura de la burguesía contra el van-

(22) Lenin: ¿Qué hacer?, II a. (Trad. cast., México, FCE, 1977.)

dalismo de la reacción burguesa». Y al mismo tiempo, deberá «forjar las armas intelectuales necesarias para su emancipación... crear las condiciones sociales necesarias para el libre desarrollo de la cultura» (23), y estos mismos términos dan a entender a la perfección que el proletariado no es poseedor de una cultura, sino que posee incitación a...

La ideología proletaria como recurso

En realidad, la ideología proletaria tiene realmente una existencia, pero de un modo profundamente diferente al de la ideología dominante, y esto porque los explotados no pueden llevar el mismo tipo de vida que los privilegiados. Ya lo dijo Nizan en 1930: «No es cierto que el pueblo llegue con las manos vacías: su cultura comprende la voluntad de la revolución, el recuerdo de la opresión, el rechazo mismo y la crítica de los valores de sus patrones» (24). La ideología dominada es real, pero como un grito de protesta a partir del cual se trata de construir; es fuerza combativa, llamamiento, intuición de las líneas directrices de una lucha, de una lucha que es preciso estructurar y a la que no se puede llegar sin apoyarse en la cultura establecida, y sin un esfuerzo para volver a ponerla de pie; es decir, que no es en absoluto comparable a la cultura instalada de la clase dominante puesto que en el momento en que se intenta separarla de la lucha y que se pretende considerarla en las obras, en las realizaciones ya acabadas, equivalentes a las de los demás, se la traiciona.

France Vernier lo muestra muy bien (25): en tanto la clase obrera es clase dominada, los elementos que le son propios no pueden «manifestarse de una manera positiva» bajo la forma de una «estética antagonista constituida», sino más bien como «distorsión significativa de las normas en vigor», una cierta manera de ir contra, una fuerza para marchar contra...

(23) Rosa Luxemburgo: en Riazanov, colección de artículos titulada K. Marx homme, penseur et revolutionnaire *(1928).*

(24) P. Nizan: Pour une nouvelle culture, *p. 29.*

(25) France Vernier: L'écriture et les textes, *p. 102.*

El proletariado en lucha para reconquistar su bien... cultural

Si esto es así, la ideología dominada tiene necesidad, a la vez, de desconfiar de la cultura dominante, de sacar a la luz sus mixtificaciones, pero también de apoyarse en sus adquisiciones, de tomar algunos de sus métodos e incluso una parte de sus resultados. Creemos que la ideología dominante contiene a la vez mixtificaciones y aspectos de realidad, en el ámbito científico y técnico y también como producción artística, filosófica, literaria; que la ideología dominada posee también una existencia, pero por el hecho mismo de las condiciones de explotación en las que vive y lucha la clase obrera, no puede llegar al mismo tipo, al mismo grado de elaboración; la realidad y la mixtificación están imbricadas una en otra, he ahí por qué la lucha es necesaria, para hacer fuerza, para influir, para resistir, para oponerse; éste también es el motivo de que la lucha sea posible, pues ya posee puntos de apoyo.

En esto nos basamos para sostener que somos nosotros los fieles a Lenin y damos aquí la interpretación precisa de esta cita del propio Lenin que nuestros autores transcriben en la página 306 de su libro: «Cada cultura nacional comporta elementos incluso no desarollados, de una cultura democrática y socialista, pues en cada nación existe una masa laboriosa y explotada cuyas condiciones de vida engendran forzosamente una ideología democrática y socialista. Pero en cada nación, existe igualmente una cultura burguesa que es también, la mayoría de las veces, ultra-reaccionaria y clerical, no sólo a nivel de elementos, sino bajo la forma de cultura dominante; (no aceptamos) la posición de la burguesía que pone todo su interés en propagar la fe en una cultura nacional al margen de las clases... nosotros tomamos de cada cultura nacional, sólo sus elementos democráticos y socialistas, por oposición a la cultura burguesa, al nacionalismo burgués de cada nación» (26).

Nuestros autores comentan lo siguiente: «Para Lenin, la cultura vigente bajo el modo de producción capitalista es una cultura de clase, una cultura burguesa. La toma del poder por el proletariado... no

(26) Lenin: t. 20, p. 16.

consiste en la simple recuperación de la cultura existente, sino en una transformación radical, destinada a elaborar una nueva cultura, la cultura proletaria».

En realidad, todo el esfuerzo de Lenin está destinado a rechazar el dilema en el que pretendía encerrarlo el *Proletkult:* o dedicarse a la continuación de la cultura burguesa o fundar una cultura radicalmente diferente. Su objetivo es la recuperación crítica y revolucionaria de la cultura existente. Esto es lo que ya quería decir la cita precedente y es lo que proclamará nuevamente en un discurso famoso: «Es preciso saber discernir lo que la antigua escuela tenía de malo y lo que contenía de útil para nosotros, y es preciso saber extraer de ella lo que es indispensable para el comunismo... sólo el perfecto conocimiento de la cultura creada en el transcurso del desarrollo de la humanidad y su transformación nos permitirán crear una cultura proletaria... la cultura proletaria debe ser el desarrollo lógico de la suma de conocimientos que la humanidad ha acumulado bajo el yugo de la sociedad capitalista» (27).

En Baudelot-Establet, por el contrario, la cultura burguesa, que se empeña en rechazar la cultura proletaria, aparece como privada de toda realidad. En ella no se encuentran nada más que «los discursos reputados de plenos y profundos de una élite que se mantiene en la ilusión para fortalecer su conciencia de clase y afirmar su dominación» (28). Es decir, que nuestros dos autores no están tan alejados como lo pensaban, como esperaban estarlo, de Bourdieu-Passeron: en éstos, vacío cultural burgués a base de mundanidad con repercusión política; en aquéllos, vacío cultural burgués con base directamente política —y los burgueses buscarán en ello no tanto el placer de reencontrarse entre sí como el medio de imponer silencio al proletariado.

3. La escuela no es necesariamente inutil

Así pues, la escuela reencuentra un papel que nada tiene que ver con el que señalan Baudelot-Establet:

(27) Lenin en el III Congreso de la Unión de la Juventud comunista, *t. 31, p. 294.*
(28) Baudelot-Establet, ibíd., p. 153.

conducir a los niños de la clase obrera a asimilar la cultura dominante y a demixtificarla al mismo tiempo. La escuela encuentra nuevamente un papel, e incluso la escuela capitalista, en la medida en que las fuerzas progresistas sean introducidas en ella, sean activas en ella, y la historia nos ofrece múltiples ejemplos de que las clases dirigentes no han dejado de quejarse de la intrusión de estas fuerzas progresistas en la educación de los niños de los obreros. ¿Les habrá proporcionado placer durante tanto tiempo forjarse un enemigo imaginario?

Si la cultura proletaria debe ser considerada más como una semilla que como algo ya adquirido, la lucha de clases se hace nuevamente posible y necesaria dentro de la escuela; mientras tanto, Baudelot-Establet pretenden montar una máquina de guerra contra la escuela y ésta se vuelve casi inútil si el objetivo es el de salvaguardar en su pureza una ideología que no hace más que nutrirse de sí misma. En realidad, la lucha de clases en la escuela es un combate largo, duro, organizado, una lenta ascensión que prepara la explosión revolucionaria, por el cual los niños proletarios despojan a las adquisiciones culturales del sentido que pretende darles la burguesía, es decir, que reredescubren su verdadero sentido; esto sólo puede realizarse por la unión de un gran número de alumnos, educadores, de padres, y también por el descubrimiento de lo que hay de verdad en lo escolar.

No se trata de conformarse con los resultados ya obtenidos, menos aún de imaginarse que basta con reforzarlos poco a poco; lo que se debe llevar a cabo son las luchas muy decisivas y sin embargo serían imposible si no las precedieran las luchas ya existentes. Es cierto que la escuela capitalista, para situar a los hijos del proletariado en las filas de los suspendidos, aprovecha todas las formas de inculcación y de disciplina que sabe muy bien les resultarán insoportables; ahí abajo es donde hace falta batirse. Pero esto no autoriza a borrar de un plumazo el mundo de la enseñanza.

¿Lucha de clases o desahogo de conciencias?

Las consecuencias de esta discusión son fundamentales con respecto al joven proletario escolarizado. En Baudelot-Esablet, todo jaleo, todo rechazo de la

escuela, basta que se desencadenen en *pp* o incluso en *ss* por parte de hijos de obreros, se elevan inmediatamente a la dignidad de acciones de «clase», testimonios de política proletaria. Esto sólo puede justificarse en virtud de los presupuestos que acabamos de examinar: ideología burguesa e ideología dominada como dos bloques equivalentes y monolíticamente antagónicos; así pues, cada vez que los alumnos se opongan a una, será prueba evidente de que toman partido por la otra, que hacen progresar a la otra. Y el instinto de clase presentado como puro, perfecto desde el principio, no tiene necesidad de ser ni formado ni ordenado; el único riesgo que corre es el de ser corrompido por la ideología burguesa inculcada.

Los alumnos proletarios me hacen pensar, pues, en el *Vicaire savoyard* de Rousseau: les basta con fiarse del llamamiento surgido de su consciencia, que llamaremos aquí consciencia de clase: «Inmortal y celeste voz... guía segura... juez infalible del bien y del mal.» Por ejemplo, cuando les dicta que abucheen algo que no les interesa pueden estar seguros de cumplir de ese modo con su buena acción proletaria. Esto nos ayudará a comprender la admiración incondicional que profesan nuestros autores por todas las formas no escolares, extraescolares, de la vida de los alumnos proletarios, cuando están solos entre sí, ya que cuando escapan a la inculcación burguesa se afirma como evidencia que se encuentran en contacto directo con la verdad.

Tentación no directivista que desconoce sus medios desviados y difusos, desde la publicidad hasta los periódicos y las historietas y el martilleo de la TV, de los cuales se vale constantemente la propaganda burguesa para llegar a los niños, incluso, y sobre todo, cuando han abandonado los bancos de la escuela.

Pasar por el tamiz de la crítica

En realidad, si examinamos más de cerca los ejemplos dados por Baudelot-Establet, llegaremos a conclusiones muy distintas. Los alumnos de CET, se nos dice, rechazan las enseñanza general porque «sólo seleccionan los aspectos que les serán útiles más adelante» y dan prueba así de «su madurez» rechazando las explicaciones engañosas e inútiles a la vez.

Mucho de lo que dicen Baudelot-Establet es cierto, pero falsean la verdad misma de su propuesta al negarse a situarla en el contexto general. No se trata de que agreguen tranquilizadores, calmantes, sino, por el contrario, de reponer sus descubrimientos valiosos dentro de la perspectiva que da validez a la lucha. Para nosotros, en lo que enseña la escuela, la escuela de la burguesía, hay una mezcla de adquisiciones reales, de falsedades y de engaños, tanto por lo que se omite, se reprime, como por los aspectos tan a menudo irreales del universo evocado. La literatura, la historia, con medios para facilitar la comprensión, para combatir mejor, si bien al mismo tiempo, los autores que dan forma a los programas suelen ser los que predican la resignación o la vuelta a un pasado idílico, aunque la historia enseñada favorezca las interpretaciones conservadores y patrioteras, aunque el sistema se sirva de esta enseñanza general para eliminar a los niños de origen popular.

Rechazar estas adquisiciones, tachar de ideología burguesa todo el ámbito escolar de lo literario, de la científico y de lo técnico, significa un empobrecimiento peligroso para el proletariado. Admitir, ingerir sin más todo lo que se le propone, es traicionarse. Se trata, pues, de realizar una revisión crítica, una reevaluación crítica de la escuela.

¿Están los alumnos proletarios solos en el mundo?

En esta revisión, los alumnos, y en especial los alumnos provinentes del proletariado, tiene un papel decisivo que desempeñar. Baudelot-Establet supieron mostrar que había una relación entre el rechazo de tales o cuáles contenidos, de tales o cuáles formas de disciplina, y las posiciones de clase de los niños proletarios, y después de haberlos leído ya no es posible achacar simplemente estos desmanes a la pereza ni a la estrechez de espíritu.

Pero la oposición a lo que la enseñanza presenta de mixtificación es al mismo tiempo llamamiento a una enseñanza más auténtica, sólo tiene sentido revolucionario como llamamiento a una enseñanza más auténtica. Este es el motivo de que se oriente a los alumnos a elaborar su rechazo, ya que de lo contrario pueden caer en un desprecio indiferenciado por todo lo cultural.

Así, pues, nos parece insensato suponer que por sí solos, por sus propias fuerzas, puedan proceder a esta revisión fiándose en todo momento de su juicio, de su elección. Sin embargo, esto es lo que admiten nuestros autores cuando aceptan sin someterlos a examen sus jaleos, sus posiciones y sus oposiciones tales como ellos mismos las viven día a día. A los alumnos les hace falta el apoyo de una teoría y de una organización capaces de aclararles sus propios sentimientos y de hacerles comprender el sentido de sus respuestas. Les hace falta la alianza con los educadores progresistas, con los aspectos progresistas de la escuela.

Es utópico pensar que la escuela capitalista presentará, y sobre todo a los alumnos de CET, una literatura, una historia, purificadas de mixtificaciones burguesas, pero es falso negar todo lo que hay de real en esta literatura y en esta historia, todo lo que se puede extraer, incluso hoy, de real y que es indispensable para que puedan llevar adelante su lucha; no menos falso resulta considerar que el conjunto de los educadores se pliega, de manera indistinta y análoga, al servicio de la clase dominante. En ese caso no se puede escapar al derrotismo. Esperando la revolución se renuncia a la esperanza de realizar algo en la escuela, se abandona el campo de lucha que es la escuela.

En la escuela, el combate no se entabla entre el instinto de clase que brotaría, armado y con casco, de la vida de los alumnos de las clases populares, y todo el resto, donde profesores y asignaturas enseñadas serían calificadas igualmente de burgueses. El combate implica un doble movimiento: por una parte, el esfuerzo de los educadores progresistas a fin de hacer convincentes, visibles, la utilidad y la realidad de lo que enseñan; cuestionar, pues, esta realidad y esta utilidad y, a fin de cuentas, llevar tan lejos como sea posible su dedicación para penetrar de realidad y de utilidad lo que enseñan. De ahora en adelante serán lo suficientemente numerosos como para llevar a buen término estos intentos. Baudelot-Establet nos habrán enseñado, efectivamente, que no pueden llegar a esto sin el apoyo que constituye «el instinto de clase» de los alumnos proletarios. Por otra parte, los alumnos deben afinar su propio sentido de lo útil y de lo real, lo cual exige la confron-

tación con las obras elaboradas cuyo acceso es difícil. En este momento es cuando los educadores son necesarios para aclarar y apoyar esta aproximación.

Unos y otros deben apoyarse mutuamente, y ambos sobre la misma clase obrera, sus teorías y sus agrupaciones, estando aseguradas las mediaciones y los relevos por las organizaciones sindicales de educadores y también por las organizaciones de padres y las de alumnos. Ni obediencia admirativa ante la espontaneidad de los alumnos, ni una escuela que considere desechables las respuestas, las reacciones de los alumnos y pretenda guiarlos sin tener en cuenta sus reacciones, es decir, contrariando realmente sus reacciones, pretendiendo ignorar especialmente lo que los alumnos provinentes de las clases populares esperan de la enseñanza, sus exigencias de que tome parte en sus preocupaciones y en sus proyectos, su inclinación a rebelarse contra lo que les parezca un atentado contra sus derechos.

Lo que acabamos de decir es aplicable tanto a las prácticas pedagógicas como a los contenidos de la enseñanza. Baudelot-Establet no se equivocaron al afirmar que «los actos de vandalismo y de saqueo en las clases de transición son una respuesta directa y salvaje al desprecio de que son objeto» (29) y no debemos olvidarnos de que allí se congregan niños de origen proletario. Así, pues, los alumnos rechazan las formas de reglamentación que los infantilizan y sobre todo las que los rechazan. Los autores están en lo cierto al denunciar una segregación de estas clases que se evidencia ya en los emplazamientos que se les atribuyen, en el tipo de locales que se les asignan.

Esta resistencia es fundada, y al mismo tiempo constituye una fuerza sobre la cual se apoyará toda acción pedagógica progresista. Lo cual no significa que se la deba sacralizar tal como es, en cada una de sus manifestaciones. El conjunto de las organizaciones progresistas debe buscar, en común con los alumnos, las modalidades de disciplina que puedan ser formadoras en este medio, y también debe luchar para imponerlas.

En algunos momentos, Baudelot-Establet se ven llevados también a admitir que los hijos del proletariado no se encuentran al abrigo de los riesgos y

(29) Baudelot-Establet, p. 184.

de los errores: «Ya sea por aquiescencia a la ideología pequeño-burguesa, ya, lo cual es más grave, todavía, por una resistencia generalizada a toda ideología.» Poco falta para que reconozcan que existen oposiciones a la escolaridad que no poseen valor revolucionario alguno: «Ni un lenguaje grosero y escatológico ni el jaleo son medios que le permitirán al proletariado derribar a la burguesía.» (30).

Pero ¿qué partido sacan los autores de estas observaciones tan pertinentes? A nuestro parecer quedan sin consecuencia, y es lógico, ya que no pueden tener consecuencia en la atmósfera de espontaneidad que es irreconciliable con una alianza metódica y meditada que agrupe a las fuerzas progresistas de la escuela y de fuera de la escuela.

Segundo tema:

Cuestiones de lenguaje

El lenguaje nos va a servir a la vez de ejemplo particular en la discusión sobre las ideologías y de transición hacia nuestro último capítulo.

Retomando al referirse a este tema lo que dicen en sus interpretaciones generales, Baudelot-Establet explican con mucha claridad lo que les separa de Bourdieu-Passeron. Para éstos, «los lenguajes hablados en las diferentes clases sociales están más o menos alejados de la norma lingüística impuesta por la escuela». Baudelot-Establet sostienen que «existe una verdadera oposición entre el discurso empleado por la clase obrera y el francés impuesto por la escuela» (31).

1. Los dos lenguajes sirven para una incomprensión recíproca

Una vez más nos encontramos frente a dos bloques equivalentes, contrarios el uno al otro y, por consiguiente, impermeables el uno para el otro (32). Por

(30) *Ibíd., p. 192.*
(31) *Ibíd., p. 233.*
(32) *Ibíd., pp. 230-234.*

una parte, el francés escolar, el «buen francés». Por la otra, el lenguaje de las clases populares. Oposición total: la lengua escolar y sus normas «no tienen nada que ver con las de la lengua realmente hablada entre las clases explotadas». Entre estas dos prácticas lingüísticas, la única relación existente es la de «contradicción»; el habla del niño proletario «difiere radicalmente por su estructura, así como por sus significados del discurso escolar».

El contraste no proviene del hecho de que el discurso escolar sería más complejo, más refinado que el de las clases populares. Lejos de corresponder a una mayor fineza, a una penetración mayor, el «buen francés» no es más que «una lengua artificial, convencional». Es distinto porque es el vehículo de una ideología diferente, de la otra ideología.

«Perfume de la rosa recién abierta... el obrero se convierte en un pobre»; no es cuestión de contratas, de paro, sino de «se busca trabajo» (33). Como revancha, no tienen derecho de citar en el léxico escolar «los términos que permitirían a un hijo de obreros comprender y describir las condiciones materiales de existencia de su familia» (34). De esta manera, el lenguaje de la escuela «impone, con el uso del francés correcto, la expresión de las aspiraciones conformes a las exigencias de la clase dominante»; o para decirlo a la inversa «rechaza, privándola de los procedimientos de elocución y de redacción autorizados, la expresión de las condiciones reales de existencia de las clases explotadas, y por consiguiente las reivindicaciones que de esto se desprenderían» (35).

Esta opacidad total entre las dos lenguas precipita en el fracaso escolar a los niños de origen popular; «el discurso escolar no tiene sentido para ellos», les resulta imposible reconocerse en él; y progresivamente, todo el universo escolar llegará a «parecerles extraño» (34). Entonces, ¿cómo podrían manejar felizmente (en todos los sentidos de este término) un lenguaje que no es el suyo? ¿cómo podrían moverse con comodidad en un universo que no tiene comunicación con el suyo? «La adaptación es imposible.» Hay quienes sostienen —pensamos en Bourdieu - Passe-

(33) Ibíd., p. 234, 239, 241.
(34) Ibíd., p. 212.
(35) Ibíd., p. 235.

ron— que para los hijos de la burguesía, el discurso escolar, el «buen francés» se sitúa en la prolongación más o menos directa de los discursos sostenidos y escuchados en el medio familiar de origen, no se encuentran desorientados al respecto, mientras que los niños de las clases populares no se benefician en absoluto de la mismo soltura. Una interpretación de este tipo les parece radicalmente insuficiente a Baudelot-Establet, ya que permite suponer que esta feliz armonía entre el lenguaje y la mencionada categoría de niños se establece por sí sola, por la fuerza de las cosas, a partir de la constitución y del funcionamiento propios del lenguaje culto. En realidad, lo que quieren decirnos es que este francés escolar ha sido montado, tramado totalmente, con la intención siempre oculta aunque siempre presente, con la sola intención, de diferenciarlo del lenguaje popular y de excluir de esta manera a los portadores de éste: «El francés impuesto por la escuela es un subproducto construido para las necesidades de la causa.» Como prueba de ello se recuerdan todos los casos en que ya no está de acuerdo ni siquiera con el francés que realmente habla la burguesía.

Silencio: escuela

De ahí el papel de la escuela, la mixtificación fundamental de la escuela: la escuela es el lugar dispuesto por la burguesía para que el francés escolar y todo lo que acarrea llegue a «imponerse reduciendo al otro al silencio» (36); la escuela tiene como función impedir que los niños de las clases populares expresen de manera directa su mundo y su vida: «En torno a esta represión se organizan todas las prácticas pedagógicas de la escuela primaria: aquí la disciplina y el aprendiz forman una sola unidad.»

Modalidades de esta represión: la escuela «pone el rótulo de prohibido a la expresión hablada espontánea», le niega todo valor, la penaliza. Esto significa que «se corta sistemáticamente la palabra a quien pretenda tomarla sin conformarse a las leyes del texto escrito (a quien no hable) como hablan los libros» (37). Por este medio, la escuela acentúa el bloqueo de estos niños culpándolos de ello: si co-

(36) *Ibíd., p. 233.*
(37) *Ibíd., p. 231.*

meten errores, «es su culpa, de ellos o de su familia». Y también, culpabilización desviada: la represión ejercida por la escuela sobre el lenguaje espontáneo y, al mismo tiempo, de la espontaneidad de vida «obliga a los niños a guardarse sus problemas, a vivirlos como dificultades familiares, es decir, como una inferioridad» (38). En suma, la escuela de la burguesía organiza a partir de un lenguaje que sólo fue creado con este fin, una «barrera social»: se trata de domesticar y de eliminar con la mayor rapidez posible a los niños de las clases populares. Es decir que la responsabilidad de la escuela es total: ella es quien eligió, poniéndolo a punto minuciosamente, el instrumento de expresión (o de silencio) más adecuado para desconcertar a los hijos del proletariado.

2. LOS QUE SE CUBREN LA CARA CUANDO EL PUEBLO ABRE LA BOCA

De entrada atribuiremos a Baudelot-Establet el mérito de haber mostrado que el tipo de lenguaje utilizado, el manejo del lenguaje, tanto en los textos escritos como en el diálogo escolar, definen con la mayor profundidad el papel de la escuela y su fisonomía. Sobre todo les reconocemos el mérito de esta valorización del lenguaje escolar. Tal vez un buen medio de comprender su alcance sea considerarla contraponiéndola al desprecio que sienten los educadores más reaccionarios por lo que dicen los alumnos, y, sobre todo, los alumnos de las clases explotadas. Por ejemplo, Raymond Ricard nos explica que el maestro no debe perder su tiempo «en escuchar las charlas de los niños pequeños que practican en clase el francés muy a menudo incorrecto y pobre que oyen en sus casas... los alumnos de la escuela primaria lo ignoran todo, incluso los rudimentos (de la lengua francesa)» (39).

Al parecer se ve a todos los niños de la misma manera, sin embargo, es evidente que los que «oyen en sus casas un francés incorrecto y pobre» se sitúan en un mismo sector de la escala social. En estas pa-

(38) *Ibíd.*, *p. 241.*
(39) *R. Picard: en la* Revue des Deux Mondes, *setiembre 1971.*

labras es bien evidente que la lengua es el lugar del rechazo de lo que los alumnos expresan, aportan, es decir, el rechazo de lo que son, y esto es lo más brutal con respecto a los hijos del proletariado.

Es fundamental subrayar aquí que esta negativa a tener en cuenta el lenguaje, y por consiguiente, la experiencia de los alumnos, está directamente vinculada a la voluntad de elegir como «modelos» educativos, autores y temas que no guardan relación alguna con la vida de los alumnos, que precisamente se caracterizan por el hecho de no guardar relación alguna con la vida de los alumnos. Cuando Léon Bérard preconiza los estudios greco-latinos es porque la frecuentación de los antiguos «aleja a los jóvenes cerebros de las preocupaciones y disputas cotidianas» (40). Las ideas de la antigüedad se presentan como «sin relación aparente con lo actual, con lo que se mueve, con lo controvertido», lo cual será elevado a la categoría de «serenidad», y se pretenderá ver en ello la ocasión de una «cura de modestia». Y lo menos que se puede decir es que esta «modestia» no hace buenas migas con el espíritu reivindicativo.

He ahí una pedagogía que sin duda desanimará y detendrá a los niños de las clases populares de manera mucho más ruda que a todos los demás, ya que ellos son los que están más aferrados a lo actual, que para ellos y sus familias significa lucha indispensable si se quiere permanecer a flote. Se trata precisamente de una pedagogía que llevará hasta sus últimas consecuencias la distinción, la oposición entre los dos lenguajes, lenguaje escolar y lenguaje espontáneo, hasta el punto de que el latín se transforma en uno de esos lenguajes. Al mismo tiempo se trata de una pedagogía conservadora de por sí, ya que se esfuerza por hacer vivir a los alumnos en el recinto cerrado de una escolaridad cerrada sobre sí, en el artificio de un universo diferente del mundo cotidiano, opuesto, en todos sus aspectos, al mundo cotidiano (41). Este ejemplo extremo muestra la enorme importancia de la valoración hecha por Baudelot-Establet del lengua-

(40) L. Berard: en la Revueu des Deux Mondes, *octubre 1949.*

(41) Esto no zanja la cuestión de saber si una pedagogía clásica y progresista es posible. Una pedagogía para la cual los temas antiguos no serían ya un refugio contra lo actual, sino una preparación para ello.

je popular que, evidentemente, es inseparable de la valoración de la existencia popular.

Finalmente, comprendemos que hay un riesgo constante en el hecho de que la escuela organice una represión propiamente política dando el lugar fundamental a ciertos refinamientos de vocabulario, a las sutilezas de frases interminables y alambicadas; considerando vergonzoso que los niños hablen y escriban tal como se habla en sus casas (*me se* pasó), y, en la mayoría de los casos, confundiendo el francés y la orografía, el francés y el «buen francés», sin querer tomar en cuenta lo que se introduce de vivacidad, de realidad, en las propuestas expresadas por ciertos niños, incluso aunque sea con algunas «incorrecciones». Es muy cierto que la prohibición de tales o cuáles temas, de tales o cuáles términos, los silencios impuestos, las tergiversaciones sugeridas están muy lejos de ser distribuidas por azar o por simple torpeza. Su resultado consiste en desarmar a los niños de la clase obrera y hacerles más difícil una toma de conciencia auténtica.

Leer, leer los manuales, leer el periódico

Pero, sin embargo, no aceptamos el conjunto de estos análisis que descansan sobre dos postulados, trasposición de postulados generales que ya antes hemos criticado, ya que el lenguaje constituye un caso particular.

El primer postulado, que de alguna manera sintetiza sin más el primero y el segundo, es que los dos lenguajes constituirían dos bloques incomunicables: el francés de la escuela «permite leer a Maurice Genevoix, pero no un boletín sindical» (42). Quisiéramos decir que esto es simplemente una exageración oratoria, pero en realidad hay en juego muchas más cosas: los dos lenguajes forman dos conjuntos separados porque las dos clases constituyen dos adversarios sociales, y de esto se pretende colegir que todas sus características son heterogéneas o, más exactamente, opuestas punto por punto. Esta trasposición mecánica de la lucha de clases a todos los comportamientos de cada clase, dista mucho de ser convincente. Puesto que la relación entre las dos clases es

(42) Baudelot-Establet: Ibíd., p. 241.

de explotación, se quiere deducir de ello que la relación entre los dos lenguajes no puede ser más que de represión.

La lucha de clases parece estar introducida en el corazón mismo de la escuela; en realidad, nosotros pensamos que de esta manera nuestros autores la han desalojado. No es cierto que la lucha de clases se dé —o más bien no es una lucha de clases que se dé— entro los que utilizan el «buen lenguaje» y los otros; para admitirlo es preciso, una vez más, dejar fuera de juego a las clases medias y a los alumnos del M2, y sobre todo es preciso hacer que todos los escritores pertenezcan a la clase dominante, impidiendo toda distinción entre Víctor Hugo, Aragon y Maurras ya que los tres «hablan bien». A la inversa, significa plantear también que leer a Maurice Genevoix no tiene nada que ver con leer un boletín sindical; ni siquiera se considera que entre los dos los intermediarios puedan crear una continuidad, y el papel de la que llevará al niño desde su lenguaje y experiencia habituales hasta la lectura del *Manifiesto,* por ejemplo. Y en este largo camino puede ser que algunos pasen por Maurice Genevoix sin detenerse en él de manera definitiva. En Baudelot-Establet la lucha de clases acaba por confundirse con el tema banal de lo absurdo en la incomunicabilidad.

Quien dice lucha, dice posibilidad de progresos y, naturalmente, de derrotas. En este sentido nos atreveremos a decir que no hay lucha en el mundo de Baudelo-Establet ya que toda su argumentación dará por imposible —y sobre todo por inútil— todo esfuerzo por introducir más realidad en lo artificial, lo escolar y, por consiguiente, de los contenidos a los que sirve de vehículo. Hasta la revolución no será posible realizar acción alguna en la escuela. Volvemos a encontrar aquí nuestro tema fundamental, pero ahora en un ámbito mucho más preciso y que nos permite, por consiguiente, una mejor circunscripción: lo que constituye un riesgo de la escuela contra el cual es posible luchar, contra el cual hay quienes luchan ya —y esta lucha sólo cobra realidad si participa en el conjunto de la lucha de clases—, está transformado en algo irrevocable que aplasta y condena el conjunto del mundo escolar.

A pesar de todo, los ricos tienen un lenguaje más rico

El segundo postulado es que no existe superioridad del lenguaje escolar, del lenguaje burgués sobre el lenguaje espontáneo de los niños de las clases populares. Esta afirmación puede explicarse como reacción contra la ingenua conciencia tranquila de los que creen que pueden despreciar toda frase desprovista de elegancia, de brillo, y al mismo tiempo al que la enuncia. No obstante, pronto se ven aparecer los peligros de esta solución fácil; es mucho más cómodo decir que todos hablan bien, bien con respecto a sus propias normas, a sus propias costumbres, que ayudar a un mejor dominio de la lengua ¿y quiénes son los que necesitan de esta ayuda de manera más urgente?

Sobre todo sostendremos, por nuestra parte, que el lenguaje escolar-burgués puede complacerse, sin duda, en creaciones artificiales, en sutilezas vanas, cuya función política es ahora muy clara, pero también posee recursos, precisión, posibilidad de matices y de sistematización; en suma, una superioridad en la que se refleja la situación privilgiada que las clases dominantes se han asegurado gracias a la explotación de los demás. El lenguaje popular tiene valor —valor de interjección, de denuncia, de apóstrofe— pero no escapa a sus deficiencias, a una debilidad, una pobreza que es, precisamente, la de los pobres, es decir, la de los explotados.

Y este déficit no lo ha creado la escuela sino el conjunto mismo de las condiciones de vida y de pensamiento que nuestra lucha se propone abolir.

Así, pues, el lenguaje escolar pierde este aspecto abrupto y unilateral en la represión que nuestros autores le atribuyen; sirve a la vez para engañar a la clase obrera y constituye un medio de progreso que le resulta indispensable. Como toda la ideología burguesa, es mixtificación y verdad, e imbricación constante de una en la otra.

Esta es la razón de que la escuela tenga un papel muy progresista que desempeñar, una lucha que llevar a cabo, elementos que, en este caso particular, redundarán en favor de la lucha de clases: se separa por un esfuerzo cotidiano, en el lenguaje escolar y en la utilización de este lenguaje, lo que constituye una trampa en la cual la toma de conciencia seguirá

prisionera (y sobre este punto, los ejemplos de Baudelot-Establet son convincentes), en la cual una categoría de niños seguirá prisionera y siempre situada del mismo lado, así como los términos, las expresiones, las construcciones que podrían ayudar a esos mismos niños a liberar su expresión de clichés imprecisos y a su pensamiento del hundimiento en las apariencias inmediatas.

La tarea de una escuela progresista será constituir un lenguaje escolar que sea un paso adelante con respecto al lenguaje de los alumnos, que no pierda el contacto con el lenguaje de los niños de las clases populares y les permita avanzar en dirección a lenguaje elaborado. Si hay diez pasos entre el estilo, el vocabulario del poema que se les propone y el propio, les parecerá una serie de extravagancias injustificadas, y el texto sólo habrá logrado hundir más a los niños «con dificultades», a convencerlos de la irrealidad de la escuela y de su incapacidad dentro de ella. Si los alumnos están dispuestos a comprender el poema, es decir, en el fondo, si están dispuestos a comprenderlo porque no hay más que un paso entre el lenguaje de éste y el suyo propio, y si el maestro los ayuda a dar ese paso, el escritor los habrán ayudado a sentir y a expresarse con mayor plenitud que en las primeras frases que ellos mismos habían adquirido.

Confiar en un lenguaje es ayudarle a progresar

La acción de las fuerzas progresistas se apoya en bases reales: la confianza en los hijos de los proletarios. Esto significa, en este ámbito, reconocer el sentido del lenguaje popular y atribuirle un papel: el derecho primero y casi el deber de los niños de las clases populares de utilizar su lenguaje y particularmente de no silenciar las expresiones que corresponden a la situación proletaria. La presencia y la presión del lenguaje de los niños de las clases populares debe impedir que el lenguaje escolar se constituya en un código hermético, que se vierta en refinamientos ficticios de lo cual se serviría a continuación para aterrorizar a todos los que no están preparados para manejar un lenguaje tan precioso. El hecho de la represión está siempre presente en una sociedad divi-

dida en clases, y también el lenguaje sirve a la represión.

La otra base de la acción progresista, el complemento dialéctico de la primera, es el valor del lenguaje culto, y la escuela es el lugar donde el lenguaje popular debe afinarse por impregnación del lenguaje culto. Los niños de las clases populares se servirán de su lenguaje para ir más allá del mismo. Tanto aquí como en el conjunto de su existencia, los niños proletarios, por el hecho mismo de estar mal situados en la sociedad, son los mejor situados para denunciar, rechazar y también presentir la dirección a tomar; su lenguaje da fe de ello. Queda aún un inmenso esfuerzo por realizar para elaborar, clarificar, elucidar. Ni el término plusvalía ni el de germinación se introducen de por sí en su discurso.

Ser progresista significa en este caso utilizar todo el margen de maniobra que permite la escuela (no es cierto que en este momento se trate de un margen insignificante, y de todos modos, lucharemos para ampliarlo) a fin de asegurar el vaivén entre los dos polos. Depende de la coherencia organizada de los docentes progresistas, depende también de la presión de los alumnos de origen popular, por lo tanto, de su número y de su fuerza, que el contacto entre los lenguajes sea un enriquecimiento, que se perciba como tal y no como una amenaza.

No hay tampoco por qué despreciar la ortografía, ya que el hecho de poder distinguir entre *más* y *más* facilita un pensamiento más claro; ni por qué despreciar la corrección ya que un pensamiento con mayor gama de matices es más sensible a la posibilidad y por lo tanto es capaz de decir: «cuando seas mayor» y no «cuando serás mayor». Pero no se deben confundir la ortografía y la corrección con el interés y la vivacidad de las ideas expresadas, se trata, finalmente, de una lucha pedagógica y política a la vez. Una escuela donde el proletariado no pueda hacer oír su voz, expresar sus exigencias como las siente, y por consiguiente, en primer lugar con las palabras que le son propias, no logrará hacerlo progresar. Pero tampoco lo lograría una escuela que quisiera negar la preeminencia del lenguaje culto, del lenguaje de los escritores y de ponerlo a disposición de los niños a modo de lenguaje escolar. Con esto sólo lograría considerar el lenguaje de los niños de las clases popula-

res como llegado a su punto de perfección, invitándolos así a rechazar en bloque la herencia cultural y su vehículo, el lenguaje.

3. La aportación de los lingüistas

Este doble aspecto del lenguaje popular, su valor contra los burgueses que pretenden considerarlo como una simple deficiencia, pero también los impedimentos que lo alcanzan, este doble aspecto se desprende poco a poco de un cierto número de investigaciones contemporáneas en el terreno de la lingüística. El lenguaje popular contiene un llamamiento a su propia superación y una posibilidad de esa superación.

Es sabido que al menos en una cierta etapa de sus investigaciones, Bernstein tuvo tendencia a encerrar a las clases trabajadoras dentro de un «código lingüístico restringido» y a reservar para las clases medias y superiores «el código elaborado». Las clases trabajadoras no podrían acceder a la expresión de un mundo ordenado, donde los acontecimientos están integrados en un sistema de relaciones, de un mundo concebido en función de un porvenir y que da pie a un proyecto a largo plazo. El código restringido está condenado a describir lo inmediatamente dado, a constatar lo que es, sin poder ni demostrarlo ni extraer conclusiones de ello, a observar los estados sin poder vincularlos en procesos.

Esto no era ni más ni menos que la expresión, bajo una forma sumamente elaborada, de los juicios burgueses que desvalorizan la existencia obrera y su lenguaje, que sólo retienen los aspectos por los cuales la existencia obrera puede ser despreciada.

Ahora bien, Lawton ha recogido las mismas experiencias, no ya en la perspectiva de una constatación de lo dado, sino de una pedagogía preocupada por crear situaciones múltiples y enriquecedoras; estableció que los niños de las clases trabajadoras son realmente capaces de utilizar el código elaborado, siempre que la cuestión planteada, el género de ejercicio propuesto, y sobre todo el contexto de la prueba, les inviten a ello. Por lo tanto, entre los dos lenguajes no hay en absoluto ruptura, heterogeneidad y por consiguiente disminución de uno con respecto al otro.

Sin embargo, Lawton muestra que los niños de clases populares no adoptan espontáneamente en un principio el código elaborado del mismo modo que lo hacen los favorecidos, para ello hace falta una incitación por parte del pedagogo. A continuación encuentran, sobre todo, una dificultad particular: si se concede a todos el mismo tiempo de trabajo, los niños de clases populares, o bien entregan trabajos más cortos o, en caso de que no se resignen a esta brevedad, corren el riesgo de caer bruscamente en frases breves de simple constatación, de pura descripción malamente yuxtapuestas entre sí.

Por decirlo de otra manera, para mantener la calidad, los niños de las clases trabajadoras se ven obligados a reducir la cantidad, y tanto más cuanto más se aleja la cuestión planteada de la experiencia corrientes («explica cómo se juega al fútbol o lo que haces en la escuela») para entrar más en el tereno de la abstracción («¿qué será de tu vida dentro de diez años; por qué es preciso ir a la escuela?») (43).

Los niños del proletariado no son incapaces de un lenguaje elaborado, pero tropiezan con mayores dificultades

El lenguaje de los niños de las clases populares llega al código elaborado, pero entre ellos, lo no verbal, los gestos, la mímica y, en general, la acción, desempeñan un papel mucho más importante que en el medio favorecido. A esto se debe que su lenguaje guarde una relación privilegiada, más directa, más inmediata con el código restringido, es decir, finalmente, con las conductas a las que el sujeto se siente más inclinado por la corriente afectiva, los deseos, la satisfacción pronta de éstos, que por la objetividad del conocimiento. Y sobre todo los niños de las clases populares tropiezan con muchas más dificultades que los demás para pasar de un código a otro.

De esto extraeremos una doble conclusión: es fundamental mantener el vínculo entre este lenguaje y esta experiencia, la vivacidad de la experiencia y, a la vez, sus contenidos específicos, comenzando, a nues-

(43) Retomo aquí el notable análisis de Brossard, en Enfance, *septiembre 1972.*

tro entender, por el valor de palabras como trabajo, paro, ritmos; se deberá evitar el forzar a estos niños a normas ideales desde cuya altura se los juzgaría y se declararía a su lenguaje un «lenguaje incorrecto». No se trata de imponerles un idioma, sino de instalarse en un primer momento al nivel real de su expresión: bien vale la pena.

No obstante, este lenguaje acabaría por frenar la ampliación de lo vivido, el afinamiento y la explicación de lo vivido, pues experimenta cierta dificultad en abrirse a las consecuencias lógicas lejanas, a lo que significa un distanciamiento con respecto a lo expresamente dado en la experiencia presente. Es, pues, legítimo y necesario que el pedagogo facilite el acceso de todos los alumnos al lenguaje elaborado; llegará a ello no mediante simples procedimientos retóricos, sino haciéndoles vivir situaciones pedagógicas cada vez más complejas y ricas (investigaciones, discusiones) donde sientan la necesidad de estructuras cognitivas y de modos de comunicación capaces de rebasar la inmediatez percibida.

Un esfuerzo de este tipo es posible porque el lenguaje popular posee su valor, su riqueza específica y, por consiguiente, no lo separa ningún abismo del lenguaje de los escritores. Según la feliz expresión de Lawton, se trata de una «extensión» y no de una «conversión».

El estudio realizado por Laurence Lentin a propósito de un niño de tres a cuatro años, uno de esos niños llamados socialmente desfavorecidos, nos parece muy característico (44). En realidad, la autora se preocupa sobre todo de valorizar la inteligencia y las conductas de este muchacho. Tanto en lo que se refiere a él como al adulto: «El sujeto que no domina con facilidad un lenguaje elaborado no es necesariamente incapaz de todo pensamiento abstracto, de todo razonamiento lógico de alto nivel.» Verbaliza extremadamente poco, y sin embargo, ejerce «una actividad mental que aventaja a las conductas sensorio-motrices»; actúa de una manera coherente, tiene muy buena memoria. De ahí que la autora se crea autorizada a rechazar la noción «de adelanto o de retraso (del lenguaje) con respecto a una fase» y prefiera considerar a cada lenguaje como «sistema»

(44) *Laurence Lentin en* Cresas, *n. 1978.*

con sus propias «modalidades de funcionamiento». Nos encontramos en la atmósfera de Baudelot-Establet, es decir, en una especie de afán por negar que privilegios de que gozan los socialmente privilegiados sean reales. La inhabilidad para el lenguaje que es evidentemente uno de los rasgos más sobresalientes de los niños proletarios sólo afectaría a un sector particular, a un sector entre otros y no tendría efecto alguno sobre el desarrollo global de la personalidad.

Pero nos parece que la materialidad de los hechos, tan admirablemente observados y comprendidos, introduce —sin duda a pesar de las intenciones mismas de la autora— una segunda perspectiva: la pobreza del lenguaje, debida a un medio social a tal punto explotado y a los hábitos de vida que le han sido impuestos, va a constituir de todos modos un obstáculo, y la escuela no es el único lugar donde el niño corre el riesgo de tropezar con él.

De ahí la yuxtaposición, no diremos contradictoria, pero al menos divergente, de dos tipos de enunciados. Unos del tipo: «El desarrollo del lenguaje de un niño refleja el medio socio-cultural en el que crece; no se trata de una diferencia de inteligencia»; los otros del tipo: «Cuando se da la naturaleza dialéctica de las relaciones que unen desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento, se pueden temer para la evolución de ese niño las mayores dificultades en el plano cognitivo.»

No proponemos ninguna solución milagrosa para reducir esta divergencia; pensamos que hace falta asumirla de manera explícita afirmando simultáneamente la validez de la experiencia de vida de las clases proletarias y el impedimento que pesa sobre ellas, precisamente por el hecho de su proletarización, y éste será el objeto de nuestro último capítulo.

Hablar, escribir

Una última reflexión sobre estos problemas del lenguaje: en conjunto, los niños de origen popular se encuentran más cómodos en la expresión oral que en los trabajos escritos. Por lo tanto, es fundamental que la escuela no conceda preponderancia a lo escrito, preponderancia que a veces llega casi a una exclusividad, sino que reserve un lugar importante a las exposiciones, a las discusiones, lo cual por

otra parte conduce directamente al problema del número de alumnos por clase: un grupo numeroso puede escribir a la vez, pero no es posible que todos hablen al mismo tiempo, esto puede ser, en realidad lo es, un arma dirigida contra los niños de la clase obrera que consiste en minimizar el lugar que ocupa lo oral.

Esto no impide que el paso al lenguaje escrito signifique un progreso. Vigotsky dice con gran sagacidad: «Incluso el mínimo desarrollo del lenguaje escrito requiere un nivel elevado de abstracción: el niño debe librarse de los aspectos sensoriales de la palabra y reemplazar las propias palabras por la imagen de las mismas.» (45).

Martinet (46) analiza con sutileza la diferencia entre las dos situaciones: en lo oral se pueden utilizar vueltas elípticas, alusivas, por ejemplo, se emplean ciertos pronombres sin necesidad de precisarlos: intervienen los gestos y las entonaciones, y por otra parte se confía en una situación global que el que habla vive de acuerdo con sus interlocutores.

Cuando se emplea el lenguaje escrito, no es posible prever en qué condiciones se encontrará el otro en el momento de descifrar el mensaje; no es posible referirse a una realidad común, sino que ésta debe ser reconstruida a partir de las palabras y por la sola fuerza de las palabras. De ahí las exigencias de claridad y de precisión, difíciles, pero fructíferas. Martinet nos invita a reflexionar sobre el esfuerzo que debe realizar el alumno para identificar uno y otro: «el sintagma / izem / que pronuncia desde que sabe hablar y el grafismo que a ellos les gusta». Pero este esfuerzo es saludable, es adquisición de rigor, «deseo de generalidad y de permanenciacia».

Queremos destacar una vez más el valor del lenguaje espontáneo del niño de las clases populares —particularmente el lenguaje oral— y por lo tanto, la necesidad de asegurarle un lugar, un lugar constante en la pedagogía; pero también los límites de este lenguaje que, a pesar de todo, son límites de un cierto modo de vida, la vida de los explotados, de donde proviene la necesidad de conducir a estos

(45) Citado y comentado en el artículo de Brossard.
(46) Martinet: Eléments de linguistique générale, *cap. V (Trad. cast., Madrid,* Gredos, *1970.)*

niños, precisamente a estos niños, lo más lejos posible por el camino del dominio de la lengua escrita.

Este pasaje del uno a la otra puede servir, sin duda alguna, como medio para precipitar a los niños de las clases populares hacia dificultades inextricables. Esto se producirá cada vez que la distancia entre su lengua hablada y la lengua escrita que le proponemos sea demasiado grande, al punto de que la lengua escrita se convierta en una especie de lengua extranjera. Pero esto nada tiene de fatalidad pedagógica, por el contrario, es una perversión pedagógica, y evidentemente política, de una situación que, por sí misma, ofrece una base favorable a una acción educativa. Es de todo punto posible para los educadores progresistas ayudar al niño a pasar de su lenguaje hablado a su lenguaje escrito, es decir, a un lenguaje escrito que haya comenzado a elaborar la espontaneidad de la conversación sin romper el contacto con ella, y luego, al lenguaje escrito en su conjunto.

En efecto, contrariamente a lo que tan a menudo suele afirmarse, la lengua escrita no tiene por qué formar una lengua aparte, ser específicamente diferente de la lengua oral. Beaudichon y Strock (47) demostraron claramente que durante mucho tiempo, el lenguaje escrito del niño es, en realidad, un lenguaje hablado: se dice en voz más o menos o alta lo que se va a escribir. Entre los siete y los nueve años, el niño se expresa de una manera más abundante y variada por escrito que oralmente. Estos dos psicólogos lo explican del siguiente modo: en la lengua oral, la sucesión temporal de las palabras apenas si es perceptible, y por lo tanto, el niño se encuentra en dificultades para dominar el conjunto de su discurso. Por el contrario, el proceso de escritura, a la vez porque es más lento y porque implica una materialización, una huella visible, le permite organizar mejor lo que tiene que decir.

Así, pues, es posible y necesario conservar, entre los niños populares, la vivacidad, lo vívido del lenguaje oral y ayudarles a acceder al nivel del lenguaje escrito.

Terminemos con dos ejemplos sumamente simples: en el lenguaje más inmediato, «podrido» califica indiferentemente a lo que es feo, sucio, desvencijado, ma-

(47) *Beaudichon et Strock: en* Enfance, *julio 1971.*

lo, desagradable, da lo mismo que el objeto en cuestión sea un sótano o un rostro (48). Y c...n, según las circunstancias, significa torpe, bestia, mentiroso, hipócrita, falso, injusto, grosero, violento, molesto, estúpido (49). El habla popular espontánea posee una fuerza notable de expresión, pero también se caracteriza por una gran imprecisión ya que cada palabra encierra una multiplicidad confusa de sentidos y de denotaciones. El niño efectúa, pues, un progreso real cuando aprende a manejar los términos acerca de los cuales no es preciso decir simplemente que son más pulidos, más corteses, sino que connotan matices y exactitud. El paso a la lengua culta, erudita, no es simplemente un artificio escolar y político, si bien corre el riesgo constante de convertirse en ello si los educadores progresistas dejan de oponerse al movimiento «natural» de la sociedad capitalista.

(48) *Colette Pétonnet:* Ces gens-là, *p. 138.*
(49) *Planchon: en* Education et développement, *enero 1971.*

6

Las dos caras de los hijos del proletariado

Tal vez a partir de este caso particular que constituye el lenguaje nos atrevemos a plantear el problema en toda su magnitud. La burguesía se complace en ver en el pueblo, y en especial en los niños de origen popular, sólo lo que considerará como carencia, insuficiencia, incluso desviación; puesto que se pone como ejemplo al niño burgués, todas las diferencias se interpretan como otras tantas inferioridades.

Frente a esto, al leer a Baudelot-Establet tenemos la impresión de que los niños del proletariado detentan, y por su sola existencia, por su existencia inmediata, la realidad del lenguaje, tanto la posesión de la cultura, el sentido de la explotación como la orientación justa de la lucha a emprender contra ella. ¿Cuál es el papel que todavía le cabe cumplir a la escuela? La escuela es totalmente represión de conductas completamente adecuadas y que sólo necesitan desplegarse, a las que bastaría dejar desplegarse, lo cual sucedería en el momento en que los niños dejan la escuela y se encuentran solos con sus iguales.

Primer tema:

Los que no ven más que positividad en los hijos del prójimo

— Baudelot-Establet no son los únicos, ni mucho menos, que presentan de esta manera a la infancia

proletaria. La señora Lurçat (1), por ejemplo, rechaza los términos privaciones, deficiencias, impedimentos referidos a los hijos del proletariado, niega en particular que pueda hablarse de impedimentos socioculturales, que se los pueda llamar perjudicados, desfavorecidos, culturalmente desfavorecidos. Los términos, y sobre todo las ideas de desarrollo insuficiente, de carencia en los aprendizajes y especialmente en el del lenguaje, deben eliminarse. Si estos niños tienen un desempeño menos brillante en los tests y en los ejercicios de tipo escolar, se debe solamente a que sienten aversión por la tareas gratuitas, formales, privadas de motivación práctica.

Para presentar al niño obrero como limpio de toda carencia, libre de toda carencia, la señora Lurçat lo presentará como distinto del niño burgués, sin que pueda establecerse una comparación ya que se trata de dos modos de realización heterogéneos. El niño obrero no debe ser considerado como un niño burgués inacabado, incompleto, mal logrado; se debe decir que es distinto, representa otra forma de equilibrio y de coherencia. En segundo plano, se mencionará al obrero adulto como un ser diferente, casi nos atreveríamos a decir diferente en cuanto a su naturaleza, del adulto burgués.

Un paso más aún —y era inevitable que se diera este paso—: si el hijo del obrero es más dado a la acción, a lo inmediato, y se siente menos cómodo en el habla y en las perspectivas teóricas, la señora Lurçat no sólo niega que se lo puedo interpretar como una imperfección, sino que además está dispuesta a considerar que este niño será el que restablezca la verdadera jerarquía de los valores, falseada por la dominación burguesa.

A fin de cuentas, la autora nos constreñirá a esta alternativa: o no existe más que «un modelo único... un prototipo de la especie humana, el niño de la burguesía —y en este caso el mejor servicio que podría hacerse al hijo del obrero sería transformarle en hijo de burgués»—, o bien hay una pluralidad de modelos entre los cuales no se puede ni debe tratar de establecer una comparación. A esto nos lleva, a nuestro entender, la noción de «diferencia eespecíficas» que desempeña aquí un papel central.

(1) Liliane Lurçats, en Psychologie scolaire, abril 1973.
ro, 1969.

Un poco más adelante explicaremos por qué nos negamos a esta especie de racismo, aunque invertido, que divide a nuestra sociedad en especies diferentes entre las cuales casi no podría existir comunicación.

— Combessie (2), en un artículo famoso y de calidad efectivamente alta, acusa de «etnocentrismo de clase» a los que hablan de deficiencias al referirse a los niños de las clases populares; esto significa proponer a la clase media como prototipo según el cual tendrían que regirse todas las clases, y presentar al mismo tiempo a la cultura de las clases medias como término absoluto definitivo, evidentemente válido y fundado, mientras que los demás sólo existirían como ausencia de..., grado cero de estos valores, y, llevado al límite, sin sentido. Nos tranquilizamos moralmente reduciendo lo que hacen los demás a una serie más o menos incoherente de desviaciones; nos negamos a comprender su cultura en lo que tiene de específico y en sus caracteres positivos. Como consecuencia de esto, la educación consistiría en importarles, como protectores benévolos, los valores de que están desprovistos. Actitudes todas que oscilan entre el paternalismo y la colonización.

Un ejemplo característico: las encuestas sociológicas muestran con facilidad que los padres de la clase obrera castigan corporalmente a sus hijos con mayor frecuencia, cuando las consecuencias de la falta les parecen graves, y los castigan en función de las consecuencias inmediatas del acto. Ante todo, tratan de asegurar la obediencia y el mantenimiento del orden; los padres de la clase media apelan más a los sentimientos, esgrimen la amenaza de la privación afectiva y al mismo tiempo tratan de interpretar la intención del niño y actúan en función de esa supuesta intención.

Para explicar estas dos maneras de actuar, el autor toma en consideración los valores populares en cuanto tales; intenta discernir que los padres obreros se pasan la vida manipulando cosas y no ideas ni palabras, que están sometidos a tareas estandarizadas y a un control estricto, que no tienen en cuenta las intenciones, sino sólo el resultado obtenido. Así, pues, parece que sus prácticas educativas están en absoluta

(2) *Combessie: en la* Revue française de sociologie, *enero, 1969.*

coherencia con sus condiciones de vida, así como en las clases medias las prácticas educativas diferentes corresponden a condiciones de vida totalmente distintas.

Está claro qué es lo que está en juego: el autor se niega a abrir un juicio de valor en la comparación de estas dos maneras de actuar; se niega a clasificar las actitudes educativas como más o menos fundadas, más o menos favorables a la evolución del niño. Pero, al mismo tiempo, nos da la sensación de que no se introduce ninguna negatividad en la situación del niño proletario cuando lo exiguo del alojamiento, el agotamiento de sus padres, etc., les lleva a emplear una disciplina represiva. ¿No llegaríamos a la conclusión de que no es urgente en absoluto modificar este estado de cosas?

De manera análoga, Combessie se niega a interpretar el desinterés por lo escolar y por la promoción que promete, como pereza o apatía que la burguesía denuncia virtuosamente en tantos niños proletarios. El ve en esto un comportamiento realmente adaptado para los que sienten palpablemente que, de todas maneras, la escuela no significará para ellos esa promoción. De ahí que los sermones les resulten ridículos, en tanto que irreales.

Aquí se nos invita una vez más a comprender en su especificidad la conducta de estos niños, a comprender su coherencia; para no tener que calificarla de inferior, se dirá que realiza un equilibrio simplemente distinto del de los niños burgueses. Pero a pesar de las intenciones del autor ¿no corremos el riesgo de justificar que los pequeños proletarios ocupen los últimos lugares, elevados milagrosamente al rango de lugares proletarios?

— En un estudio de innegable interés, Burguiére y Seydoux (3) establecen que los niños que los maestros señalan en la gran sección de la escuela de párvulos como niños con problemas de adaptación, suelen ser con mayor frecuencia hijos de obreros o de personal de servicio que hijos de burgueses.

La explicación que los autores dan de esto es que existe «una identidad o al menos una proximidad entre las normas culturales de la escuela y las de cier-

(3) Everyne Burguiere y Andrée Seydoux: en Cresas, *n. 10, 1973.*

tos medios usuarios de la escuela, especialmente, los cuadros dirigentes». Resultan favorecidos los niños a quienes estas normas les son más conocidas, es decir, más familiares.

Así pues, la escuela hizo una elección entre los modelos posibles, una elección en apariencia arbitraria, en realidad política y destinada a mantener la dominación de las clases dominantes. A fin de que nada venga a turbar su pureza, se niega a pensar que los hijos de los obreros están frecuentemente «señalados» porque el modo de vida al cual se ven restringidos les hace más difícil llegar a un dominio de sí mismos y a la armonía de sus pulsiones. Es cierto que al principio de su estudio, Burguerie y Seydoux dicen: «las causas deben buscarse tanto en el interior de las clases sociales como en el aparato escolar mismo». Pero a medida que avanza el artículo la responsabilidad se va centrando cada vez más sobre el aparato escolar únicamente: «¿Acaso no hay en la forma misma de las normas culturales valorizadas por la escuela una cierta manera de favorecer más a unos niños que a otros?».

—Finalmente, Eric Plaisance y Olga Baudelot (4), cuando estudian las dificultades escolares de los niños de la clase obrera nos dan la impresión global de dudar entre dos modalidades de hipótesis: ¿es que estos niños chocan con problemas, con obstáculos reales, o es el aparato escolar el que pone en funcionamiento desde el principio, es decir desde la escuela de párvulos, mecanismo de rechazo para los alumnos de esas categorías?

Esta es la razón de que los autores nos abandonen a una especie de ambigüedad y sugieran simplemente que nos «interroguemos sobre las continuidades o, de lo contrario, las discordancias entre las normas culturales de la escuela y las normas culturales de las diferentes clases sociales».

Con gran moderación se rechaza siempre la idea de que la situación explotada de la clase obrera se refleja en un determinado número de elementos negativos en el tipo de vida y en la escolaridad de estos niños.

(4) Eric Plaisance y Olga Baudelot: en Cresas, *n. 9, 1973.*

Importancia, pero también peligro de estas interpretaciones

Estas interpretaciones nos parecen importantes desde una triple perspectiva: en primer lugar, constituyen una reacción sin duda indispensable contra la opinión difundida que sólo ve en los niños de las clases desfavorecidas la deficiencia de su evolución intelectual, no sólo con respecto a lo escolar, sino en el conjunto de su vida, y que olvida en el silencio las cualidades, recursos y posibilidades que contiene. Los niños del proletariado sólo se caracterizarían por carencias. Y entonces, por más que uno se diga demócrata, cómo ayudarlos a progresar, a qué fuerza confiarse para suscitar su progreso?

Estas interpretaciones nos obligan a continuación a descentrarnos con respecto a las reglas culturales y escolares establecidas, a plantear el problema de los caracteres singulares inherentes a otras formas de vivir y, en primer lugar, a los del proletariado. Nos vemos llevados, pues, a romper con la confianza ingenua en la infalibilidad de los valores burgueses y la convicción de que llegarán a ser igualmente los valores de todos; los criterios de la escuela dejan de aparecer como absolutos. Nos damos cuenta entonces de que, en la medida en que dejamos que las cosas sigan su curso, los valores incluidos en el comportamiento popular tienden a ser considerados como nulos y sin valor, y ya en el interior mismo de la escuela. Poner en tela de juicio las normas de la escuela, y para ello considerar las normas del proletariado, lo cual exige desde luego que no se las reduzca a un conjunto de frustraciones.

Finalmente, nos encontramos frente a la noción tan confusa de impedimentos sociales o socio-culturales. Comprendemos que corre el riesgo de remitir a un segundo plano patológico y que confusamente se asimilan estos famosos impedimentos a la vez con perturbaciones individuales o con cualquier cosa que evoque las privaciones de orden motriz o sensorial. En ese caso sería cada uno de los individuos de la clase obrera el que se encontraría en estado de desviación. Esto puede ser un pretexto para transferir a estructuras más o menos médicas, en todo caso segregativas, a los niños que la escuela debe tomar a su cargo; esto puede ser un medio para que la escuela

escape a su propio cuestionamiento: todos estos niños fracasan porque se encuentran aquejados de una especie de enfermedad y, por así decirlo, de una contra-dote.

Pero debemos insistir también en los peligros que contienen esas interpretaciones.

Digamos en primer lugar que se puede escapar a la patologización del impedimento teniendo siempre presente en espíritu —y en acción— el vínculo entre el impedimento y la situación de vida de las clases explotadas. Al igual que sus adversarios, los autores que acabamos de mencionar no conciben más que una sola modalidad de impedimento, del tipo de la deficiencia fisiológica, una especie de carencia biológica de estas famosas dotes, y tienen razón al rechazarlo. Dejan fuera de cuestión los impedimentos mucho más complejos que no tienen correspondencia alguna en el ámbito de las deficiencias sensoriales, cuando elementos negativos, extrínsecos, vienen a bloquear una riqueza potencial; y esto es lo que trataremos de analizar un poco más adelante.

Pero sobre todo, corren el riesgo de frenar, de mal grado sin duda alguna, la acción transformadora indispensable: primeramente, si la clase obrera no experimenta impedimentos fundamentales, la responsabilidad toda de los fracasos escolares de esos niños le cabe a la escuela, y la escuela aparece así como una institución tan viciada —puesto que ha organizado totalmente esta acumulación de defectos— que se hace indispensable emprender dentro de ella acción renovadora alguna. En segundo lugar, al leer a los autores que acabamos de citar se tiene la impresión de que lo principal, casi lo único que se debe cambiar en nuestra sociedad, sería la escuela junto con las exigencias que ella impone. En cuanto a la situación objetiva de los niños del proletariado, no se nos incita de ninguna manera a modificarla ya que se declara que no hay seguridad alguna de que los niños encuentren realmente, en su desarrollo global, dificultades más graves que las de los niños de los demás medios sociales.

Al decir que estos niños proletarios son diferentes de los niños burgueses, los que triunfan en la escuela, pero que dentro de su clase son tan logrados, tan cumplidos como ellos, uno pierde incluso el deseo de ayudarles a progresar y se corre el riesgo de con-

finarlos apacible y gloriosamente en sus dificultades. Finalmente se llegaría, a fuerza de considerar, casi como observador curioso, a los hijos del proletariado como una especie distinta, con peculiaridades propias, a adoptar la actitud del naturalista, feliz de que existan muchas especies diferentes y deseoso de mantenerlas intactas.

Combessie tiene razón al afirmar que el comportamiento llamado de desinterés escolar de estos niños es una adaptación a su situación, a su situación de estancamiento. Pero nosotros agregaremos enseguida que sólo es una adaptación al estancamiento de situación. Por consiguiente, su especificidad debe servir de punto de partida a una voluntad de cambio, y no quedarse en una contemplación de las diferencias como si ellas constituyeran un acontecimiento insuperable o satisfactorio. Es más fácil, más halagüeño, más glorioso negar los impedimentos de los niños de la clase obrera que tratar de ponerles remedio. Pero en realidad, esto significa bloquearlos en el estado en que se encuentran, impedirles progresar: cada uno quedaría encerrado en su forma de cultura y podría perfectamente conformarse con ella.

Hemos llegado a temer que los que así tratan de adjudicar una especie de estatus particular a los niños del proletariado para protegerlos de toda evaluación, de toda comparación desvalorizante no alcanzan en realidad a sus adversarios, los que identifican proletariado y deficiencia, juzgan que se trata de una deficiencia definitiva y, a la manera de Vermot-Gauchy, propugnan especialidades diferenciadas. Se trata del mismo inmovilismo y sobre todo en lo que respecta a lo escolar, a las acciones a emprender en la escuela. Los unos consideran la lucha de clases como algo ridículo puesto que niegan al proletariado la fuerza organizada y la precisión de pensamiento necesarias para desembocar en esta lucha; en cuanto a los otros, desde Baudelot-Establet hasta Olga Baudelot, no podemos escapar a la inquietud de que la presenten como algo extrañamente inútil.

Segunda tema:

Comprender la doble cara del propio proletariado

Para salir de este callejón sin salida, para comprender la doble cara de los niños del proletariado sin caer en la consideración idílica de su riqueza ni reducirlos a su único impedimento, nos parece indispensable comprender las dos caras del propio proletariado adulto, y pedimos perdón por recurrir a algunas citas marxistas.

Por un lado, el proletariado es «equiparado a la bestia de carga»; la competencia hace de él «una cosa y una mercancía» (5). *El Capital* dirá que «por el juego de las leyes inmanentes de la producción capitalista» no sólo se acrecienta «la explotación», sino también «la miseria, la opresión, la esclavitud» y a Marx no le asustará agregar «la degradación» (6).

Para caracterizar a este proletariado que acaba de realizar la mayor revolución de la historia, Lenin empleará los términos «ignorancia, falta de cultura, barbarie y embrutecimiento» (7). En la propia U.R.S.S., y con mayor razón en los países capitalistas, «el proletariado se encuentra todavía dividido, humillado, corrompido» (8).

Y sin embargo y precisamente por esto el proletario se hace cargo de «la misión real de cambiar sus condiciones de vida» (5). No existen por un lado el deterioro y por otro la tarea revolucionaria; el deterioro mismo es el motor de la tarea revolucionaria, y la tarea revolucionaria se busca y se lleva a cabo sobre este fondo de deterioro. Si el proletariado posee «un papel histórico» se debe precisamente a que se encuentra en una «miseria que no puede ni evitar ni disfrazar». «La inhumanidad» a la cual se ve reducido tanto en su vida como en su pensamiento es la que le «lleva directamente a rebelarse». En suma, «en el proletariado, el hombre se pierde a sí mismo» y será el proletariado mismo el que producirá finalmente el reencuentro de todos los hombres.

(5) Marx-Engels: La Ideología Alemana, p. 320.
(6) Marx: El Capital, libro I, sección 8.ª, cap. 32.
(7) Lenin: t. 29, p. 338.
(8) Lenin: t. 32. p. 11.

Con respecto a la cultura, Gramsci ha puesto bien al descubierto esta extraordinaria ambigüedad: los proletarios «están todavía en la concepción del mundo de Ptolomeo; su concepción del mundo se encuentra todavía en el estado fragmenario e ingenuo», y sin embargo, «se encuentra muy adelantado desde el punto de vista de la función económica y política». Ocurre que «el desarrollo industrial ha determinado en las masas un cierto grado de autonomía espiritual y un cierto espíritu de iniciativa histórica» (9).

Sin duda, ya se pueden percibir, incluso en la sociedad capitalista, algunos momentos de realización alcanzada por el proletariado, en especial por su vanguardia: «Cuando vemos reunidos a los obreros socialistas fraceses, la fraternidad humana no es entre ellos una frase vacía, sino una verdad; y la nobleza de la humanidad brilla en estas figuras endurecidas por el trabajo» (10). Marx dirá también: «En la actualidad se tiene la impresión de que entre los proletarios es donde la individualidad alcanza un mayor desarrollo» (11). Hay allí algo así como promesas y, por así decirlo, un escape hacia un mundo distinto, una anticipación.

Esto no impide que, en el plano histórico sea «el lado malo» (12), en el feudalismo los siervos y el proletariado en el capitalismo, el que provoca el movimiento, determina la lucha y acaba por cambiar la antigua sociedad. Este es el papel del «lado malo», que de todos modos sigue siendo el «lado malo», explotado y por lo tanto inevitablemente degradado.

De ninguna manera se concebirá, pues, a los proletarios como seres puros, preservados: el proletariado representa «la misma alienación humana» (13) que la clase dominante. Su papel revolucionario no es una plenitud ya poseída, no es del tipo triunfal de la realización: es una exigencia que significa lo contrario —o más bien el sitio— de su sumisión. La clase dominante se satisface más o menos con «la apariencia de una existencia humana», se resigna a ella, va tirando entre la tristeza y el tedio, en un mundo de

(9) *Gramsci: en* Gramsci dans le texte, *p. 94.*

(10) *Marx: Manuscritos de 1844, p. 107. (Trad. cast., Caracas,* Universidad Central, *1965.)*

(11) *Marx-Engels:* La Ideología Alemana, *p. 263.*

(12) *Marx:* Miseria de la filosofía, *7.ª observación.*

(13) *Marx-Engels: La Sagrada Familia, p. 47. (Trad. castellana, México* Grijalbo, *1962.)*

falsas apariencias y de sombras. El proletariado se ve «constreñido directamente a rebelarse», a destrozar las ilusiones, en cierto sentido por la fuerza que posee, pero sobre todo por el hecho de ser «anulado», «impotente»; y su fuerza consiste en que día tras día vive, se ve obligado a vivir su impotencia.

La vinculación del partido con las masas

Y en esto se funda el papel del partido de la clase obrera, unidad dialéctica de estos dos componentes: el proletariado degradado, el proletariado que da origen a una sociedad reconcialiadora.

Un partido constituido, estructurado tanto en su pensamiento como en su organización, es indispensable; en un primer sentido, su acción está implicada por la realidad misma, no hace sino prolongar los fenómenos reales y llevarlos a su conclusión; «el mecanismo mismo de la producción capitalista» es el que acrecienta «la resistencia de la clase obrera», la vuelve «cada vez más disciplinada, unida y organizada» (14). En la sociedad capitalista es donde se encuentra «la fuerza capaz de barrer lo viejo y de crear lo nuevo» y esta fuerza misma es la que se debe «educar» y «organizar para la lucha» (15).

Pero como estas fuerzas son, por así decirlo, las fuerzas de la insuficiencia, sólo alcanzan una existencia eficaz si se han sabido educar, ordenar para la lucha. Por consiguiente, no tiene nada de contradictorio decir que la clase obrera es la que suscita el porvenir y que sólo en la medida en que los trabajadores estén constituidos sindical y políticamente serán capaces de llevar a la práctica un proyecto a largo plazo, coherente, fiable. Y esto también por la acción de una vanguardia en la que los trabajadores reconozcan lo más positivo de sí mismos y en una teoría que prolongue sus perspectivas mucho más allá de lo que cualquiera de ellos podría suponer.

Esta relación del partido con la clase obrera, con las masas, Brecht la supo explicar de modo muy penetrante:

«¿Qué es el Partido?

«Muéstranos el camino que debemos seguir y lo seguiremos. Pero.

(14) Marx: El capital, ibíd.
(15) Lenin: t. 19, p. 18.

»sin nosotros no es el buen camino
»sin nosotros es
»el peor camino.»

Al Partido le toca determinar dónde está el camino, abrir el camino; pero si no mantiene relaciones sumamente estrechas con las masas, si éstas, en un momento determinado, no se entregan a ese camino y si, una vez entregadas a él, no reconocen que esa es la senda justa y que les era necesaria para progresar, es que en ese momento no era lo que les hacía falta, no era el camino justo.

Esta síntesis continua de una instancia exterior y de una ratificación, de un asentimiento interior, de una nueva consideración por parte de los interesados, es para nosotros la definición misma de pedagogía, de la cual nos da el ejemplo el proletariado en su formación revolucionaria.

Tercer tema:

Vuelta a los niños del proletariado

Atreviéndonos a transponer, a traducir, diremos que los niños del proletariado son unos niños terribles y revoltosos incapaces de hacer un dictado sin plagarlo de faltas originadas tanto en su ignorancia como en su falta de atención. Cuando rompen el material o se niegan a reconocer los participios, no hacen avanzar en absoluto la causa revolucionaria, sino que dan testimonio, para volver a emplear el término de Marx, de su «degradación». Y sin embargo, indisolublemente, su inconducta implica una validez esencial: proviene del rechazo de una escuela seleccionadora que los desprecia y toma todas las precauciones para cerrarles el camino; proviene del rechazo de una cultura penetrada de espíritu de clase y que disfraza obstinadamente su existencia, el papel del proletariado.

Si tomamos en serio esta doble afirmación, no consideraremos a los hijos del proletariado ni como los depositarios de una nueva cultura, ya en su forma correcta y acabada, ni como impedidos, desfavorecidos, a los cuales sería mejor proporcionarles una asistencia benefactora. Finalmente, quizá a partir de esta

duplicidad logremos intuir cuál es el papel de la escuela y cuál la función de la escuela progresista.

Impedimentos indiscutibles

Nos parece fundamental insistir, en primer lugar, sobre ciertos impedimentos indiscutibles que golpean a los hijos del proletariado, para subrayar a la vez sus repercusiones temibles y para proclamar que no es la escuela quien las ha suscitado. Acabamos de mencionar a algunos autores que pretenden a la vez negar la realidad de los impedimentos que se abaten sobre la clase obrera, interpretarlos como creaciones artificiales montadas totalmente por la escuela y la cultura dominantes. Frente a ellos vamos a recordar algunos índices que la explotación capitalista imprime a sus víctimas, lo cual constituye el terreno primero de la lucha de clases.

Por ejemplo, la tasa de mortalidad entre los recién nacidos es más alta cuanto más nos acercamos a las clases sometidas a una explotación más dura (16). Número de muertes durante el primer año por cada 1.000 niños que viven: entre los obreros cualificados, 42; entre los peones, 61; en el otro extremo, entre las profesiones liberales, 19. Entre los más explotados, basta con que la madre trabaje y que por lo tanto entre en casa un segundo sueldo, para que disminuya esta mortalidad infantil, tan pronto como el nivel de vida se hace menos aleatorio.

También debemos tener en cuenta aquí los estudios de biometría: desde la edad de un año, existen diferencias de talla y de peso entre los niños del medio obrero y los niños provenientes de los cuadros dirigentes y de las profesiones liberales; estas diferencias se acentúan progresivamente hasta la edad de cinco-seis años, cuando los hijos de los obreros son por término medio dos centímetros más bajos (17). Los alumnos de liceo son más altos y más pesados que sus contemporáneos de catorce años que permanecen en la escuela primaria, es decir, que pertenecen a los medios que «normalmente» poblaban las clases de fin de estudios (en 1948) (18).

El origen social marca la estatura del niño de una

(16) *Febvray y Croze: en* Population, *julio 1954.*
(17) *Zazzo:* Des garçons de 6 a 12 ans, *p. 87.*
(18) *Chombart de Lauwe,* París, *p. 92.*

manera tan profunda que las diferencias no desaparecen ni siquiera en la adolescencia. Ignazi ha considerado, entre las edades de dieciocho y veintiún años, por una parte, un grupo de estudiantes pertenecientes a «la élite» porque se trataba o bien de alumnos ya recibidos en la Politécnica, o bien de alumnos de las clases preparatorias para los grandes escuelas científicas; y por otro, a un grupo de jóvenes provinentes de las clases medias, de los medios obreros y de agricultores y que se habían mantenido en esos medios. Las estadísticas demostraron significativamente que los alumnos de las clases preparatorias y los egresados de la Politécnica eran «más altos, corpulentos y pesados» (19).

De esto se desprende que la salud es más vacilante entre los niños de las clases populares. En especial, son frecuentes las pequeñas enfermedades, de ahí el gran absentismo escolar. No es difícil comprender el papel que desempeñan en esto la vivienda, la alimentación y la higiene general. La posibilidad de que la madre organice de manera racional la alimentación, así como su competencia para lograrlo, competencia que no deja de tener relación con la escolarización efectuada, varían de acuerdo con las clases sociales. Las mismas causas que provocan la fragilidad sanitaria hacen también que la colocación de los niños fuera de la familia aparezcan con mucha mayor frecuencia como inevitable, lo cual tiene graves consecuencias en el plano afectivo y en cuanto a la regularidad del desarrollo. C. Chiland llegó a mostrar que los niños de seis años que ya han conocido tres medios de vida o más, frecuentemente ofrecen resultados muy desfavorables a la hora de medir la inteligencia (20).

Los problemas fisiológicos y los problemas psicológicos se unen y se agravan los unos a los otros: por ejemplo, una nutrición insuficiente hace al niño pequeño más vulnerable a las enfermedades, pero también disminuye su sensibilidad hacia los estímulos ambientales (21); es probable que responda con me-

(19) Ignazi: en Revue de la societé de biométrie humaine, *marzo 1967.*

(20) Colett Chiland: L'enfant de six ans et son avenir, *p. 141.*

(21) Cf. Larmat: Génétique de l'intelligence, *p. 131.*

nos vivacidad y discernimiento a lo que de él esperan los seres y las cosas.

Impedimentos y positividad

Pero desde luego, en nuestra sociedad capitalista, el proletariado, al mismo tiempo que clase explotada es la clase que lucha contra la explotación, la que tiene fuerza para luchar contra esa explotaónción y que, asimismo, ha marcado hitos importantes. Es decir, que las exigencias revolucionarias que sostienen su acción, así como las promesas de las cuales son depositarios, penetran, aunque sólo sea de una manera parcial y ambigua, el curso de su existencia.

Sería preciso llegar al análisis de la contradicción del impedimento y de la positividad como característica de la clase obrera —y por lo tanto, también de sus hijos—; comprender la coherencia, la eficacia de la vida popular, escapar también a la desvalorización fácil que complace a la burguesía, sin disimular sin embargo, la marcha indeleble de la explotación.

Por el momento, todo lo que podemos hacer es enumerar algunos ejemplos (22).

a) *Perspectivas temporales.*—Todos los que se preocupan por comprender el modo de vida de la clase obrera han quedado sorprendidos por sus actitudes con respecto al tiempo: perspectivas temporales a corto plazo, de corto vuelo, donde domina el presente; falta de previsiones, falta de planes de largo alcance; las metas lejanas juegan un papel mucho menos importantes que los objetivos próximos, los goces inmediatos. De ahí proviene una tendencia a aprovechar el presente, a tomarse su tiempo cuando es posible. En particular, los padres aflojan su control sobre los adolescentes durante un período que se percibe como de entreacto antes de la vida activa y sus dificultades, mientras que para los burgueses se trata,

(22) Los hechos que han servido de base a este análisis han sido tomados de numerosas fuentes. Esencialmente de C. Petinnet (Ces gens-là), *Hoggart* (La culture du pauvre), *Verret (artículo de* La Pensée, *dedicado a este libro, junio 1972), Cl. Grignon* (La force des choses), *Andrée Michel* (Famille, industrialisation, logement), *Chombart de Lauwe* (Famille et habitation, La vie quotidienne des familles ouvrières), *Combessie (art. cit) Séminarie d'OEvermann incluido en* Petite Enfance.

en la mayoría de los casos, de una época ansiosa de preparación, de estudios, de oposiciones.

La clase obrera es poco amiga de economizar, llegando incluso en oportunidades a gastos «fastuosos», y no se siente culpable ni de dedicarse al placer ni de gastar. Tantas veces uno se ve obligado a restringirse ¿cómo rechazar entonces los momentos de compensación, de exceso? La burguesía se indigna y distribuye las culpas: Mejor harían en ahorrar ya que ganan poco; mejor harían en pensar en su porvenir y en preparar el de sus hijos.

En primer lugar, tenemos que comprender lo bien fundado de sus comportamientos: ¿para qué puede servir economizar? ¿cómo se puede tener voluntad de economizar cuando apenas se posee lo necesario? Y puesto que los días de trabajo están determinados de manera tan regular, tan inexorable, romper la monotonía es una necesidad. Por medio de estas distracciones, el trabajador quiere probar él también que, al menos durante algunos instantes, es capaz de hacer a un lado tantos constreñimientos y de afirmar su libertad. Es muy simple: puesto que hay tan pocas ocasiones que aprovechar, es preciso aprovecharlas cuando la ocasión se presenta.

Y sobre todo, se trata de comprender lo que un modo de vida tal es capaz de aportar como renovación: la alegría del presente, la alegría de abandonarse al presente y a las posibilidades instantáneas que esconde; en suma, la capacidad de ser feliz de inmediato, de saber instaurar la fiesta como interrupción de las ansiedades. Puede hacerse un paralelo con esta asfixia, este tedio, este cúmulo de escrúpulos burgueses de cuyo peso han hablado tantos de nuestros novelistas recordándolo desde su infancia. Y qué decir de esas carreras, esas ascensiones que se realizan a fuerza de sacrificios y cuyo amargor no se disipará jamás.

Y sin embargo, no podemos dejar de reconocer hasta qué punto este mismo comportamiento lleva la señal de la explotación, constituye el reverso de la explotación, ya que en él se refleja una inseguridad fundamental, un porvenir que no puede ser dominado, que responde a una visión de conjunto. De esto se desprende un sentimiento de frustración ya que de todos modos, aunque se tomaran las precauciones y las previsiones no se podría salir realmente de esa

situación, tomar las riendas de su vida y de la de sus hijos. La satisfacción inmediata es, al mismo tiempo, la limitación a lo inmediato; significa mantenerse al día en una situación precaria.

b) *Solidaridad e individualidad.* — Lo que los obreros han obtenido lo deben a una acción colectiva, a una resistencia colectiva. La lucha obrera es una lucha de masas y el trabajo obrero exige no sólo estar juntos, sino también que se unan los esfuerzos y se establezca la cooperación en las tareas.

Por agobiante y penoso que sea, el trabajo obrero es a la vez el lugar de la unión, la alegría de la lucha unidad (23). En la vida de todos los días, la ayuda mutua y la solidaridad son necesidades y al mismo tiempo instituyen un placer, tal vez el placer por excelencia, el modo mismo de la existencia. De ahí la importancia primordial del grupo: no hay separación absoluta entre la familia y los vecinos, entre éstos y los amigos. «Ser uno mismo es estar en su casa, con los suyos. Pensar, es pensar juntos, en voz alta y para todos, más que solitariamente y contra todos» (24). También las distracciones tendrán lugar en grupo y una de sus funciones esenciales es consolidar el grupo» (25) Hoggart habla tan pronto de una «promiscuidad afectuosa», como de «la calida pertenencia al grupo». El proletariado encuentra en ello una ayuda para arreglárselas en los momentos duros, una protección contra las amenazas que siempre pueden surgir del exterior, de parte de los «otros», de los

(23) Entre muchos otros testimonios el de Louis Oury: Les prolos, *p. 55. Se despide de una pequeña fábrica de su país paar trabajar en las obras de construcción naval de Saint-Nazaire. A su llegada la primera mañana: "Qué enorme cantidad de gente. Siento que me recorre todo el cuerpo un impulso de entusiasmo, tengo la impresión de participar en algo grandioso. Esta multitud que me rodea y yo formamos un sólo bloque, siento en este momento la primera noción de solidaridad. Tengo la impresión de estar amalgamado en un bloque, soldado a una fuerza poderosa."*

En 1955, se produce un largo período de huelgas: "El jueves 5 de mayo, nos reunimos quince mil metalúrgicos en el terraplén. Me quedo impresionado por la sensación de fuerza que dan 15.000 hombres reunidos con un objetivo común, para una lucha vital. Es entonces cuando compruebo que la unión hace la fuerza."

(24) Verret: art. cit.

(25) Hoggart: La culture du pauvre, *p. 69 y 123.*

poderosos, y un consuelo dentro de una existencia jamás asegurada.

Distinguirse de los demás, hacer lo contrario de lo que hacen los demás, querer a toda costa hacerlo mejor que ellos, «cultivar la diferencia»: no es así cómo las clases populares sienten la realización del individuo. Por el contrario, esto sería marchar hacia la discordia, la separación. «La gente del pueblo tiene ganas de hacer lo que hacen los vecinos, lo que se hace», la meta que se persigue es agruparse y vivir en comunidad con los demás.

Vivencia de la solidaridad: encontrar la solución entre sí, proletarios con proletarios. Hoggart nos hace comprender que en esto reside, para los explotados, la afirmación de algo que nadie puede arrebatarles y que tiene por nombre el respeto de sí mismo. Y de esta manera se llega a un sentimiento de clase, que se expresa, por lo menos, mediante una escisión entre «nosotros» y «ellos»: el rechazo de *sus* hermosas palabras, la desconfianza ante promesas demasiado seductoras para ser ciertas, y que son sospechosas por el mero hecho de provenir de gentes que no comparten su suerte, que no están metidas en las mismas dificultades, en la misma lucha que ellos; desconfianza ante las autoridades que se dicen imparciales, pero de las cuales se sabe perfectamente que no tienen la misma disposición hacia los ricos que hacia los pobres. Frente al individualismo burgués, al encerramiento del burgués dentro de sí, al egoísmo de la competencia, a la avidez de destacarse a toda costa, la unión obrera aparece como el incentivo por excelencia para la construcción de un mundo nuevo.

Pero al mismo tiempo, esta solidaridad está duramente alterada por los constreñimientos y las restricciones; no se puede desconocer, por ejemplo, su relación con las viviendas estrechas donde apenas si hay posibilidad de aislarse. Esta es la razón de que, si bien por ciertos aspectos, significa ya la unidad de las personas, a veces parece situarse también en un nivel en el que los individuos no están separados, afirmados con sus características propias: la radio habla para todos, eso significa que todos tienen ganas de participar, pero también que todos están obligados a escuchar. Hoggart observa: estar solo, pensar sólo, leer en calma es casi imposible. Se oscila entre

«la intimidad», «la unidad colectiva» y «la atmósfera gregaria». La falta de división con los vecinos implica al mismo tiempo que los vecinos oyen todo lo que pasa. Esta vida comunitaria tiene algo de atractivo, pero también corre el riesgo de volverse por completo hacia lo más conocido, lo más común, lo más fácil, en una palabra, la rutina.

c) *Aspectos de la vida cotidiana.*—Lo negativo de esto se evidencia de manera inmediata, salta a la vista y nosotros nos conformaremos con mencionar algunos aspectos; la dificultad estriba en ver de qué manera, sin desaparecer como tal, lleva en sí mismo los valores esenciales.

En una vivienda exigua, sobrepoblada, donde los juguetes son pocos y rudimentarios, donde casi no hay lugar para retozar, el niño pequeño encuentra menos ocasiones de experimentar, de desarrollar la habilidad motriz y la discriminación perceptiva; su atención, su curiosidad se encuentran poco estimuladas, se le saca a pasear con menos frecuencia, se le deja más tiempo en su cuna. Más tarde, la madre se ve obligada a hacer que se quede quieto, a prohibirle muchas cosas, lo cual no favorece su actividad.

El bebé abre los ojos a un mundo lleno de objetos inconexos, todo sirve para todo: una misma caja será al mismo tiempo cofre, taburete, luego pasará a ser utilizada como parte de una cama y acabará sirviendo como combustible. Esto da lugar a una dificultad para identificar las cosas, para decir con precisión lo que es tal cosa, y por lo tanto, para construir la propia identidad en relación con las cosas.

Una madre sobrecargada de trabajo con frecuencia no tendrá tiempo de dejar que el niño se ejercite comiendo con la cuchara, vistiéndose sólo, y se verá obligada a elegir la solución más rápida: vestirlo ella. Esto puede originar un retraso en la habilidad gestual y en las acciones de la primera autonomía. ¿Podrán los padres encontrar un momento para ocuparse solamente de sus hijos, para jugar y entretenerse con ellos, para estar realmente disponibles para ello?

Decir que son padres explotados significa que están demasiado fatigados, demasiado ansiosos con respecto a su porvenir, que sufren muchas humillaciones: no es posible que brinden a sus hijos la misma

acogida que los que no conocen esos sinsabores, que acuerden a sus juegos, a sus palabras y más tarde a su trabajo escolar, el mismo interés, el mismo grado de participación. Tampoco puede esperarse que en su educación mantengan un humor constante y coherente, y todos los observadores han señalado los saltos de la brusquedad a la ternura, de los castigos a los mismos, de las privaciones a la permisividad.

Los intercambios entre padres e hijos recurren en gran medida a medios extralingüísticos: mímica, gestos, risas, palmadas. Sin embargo, corren el riesgo de ser pronto limitados por pobreza e indiferenciación. Las palabras que se dirigen al niño, simples y sumamente breves, apenas si implican explicación o aliento. De este modo se van preparando las dificultades tan conocidas de los niños de las clases populares para desarrollar el lenguaje como medio de comentar, de expresar, de elaborar lo que sienten.

Por último, desde su más tierna edad, el joven vive el peso de los constreñimientos económicos. Es difícil no hacerle sentir que sale muy caro y que no aporta nada. De esto suelen provenir sentimientos de debilidad, incluso de culpabilidad, y una gran dificultad para afirmarse. Puesto que no es más que una carga, una pesada carga ¿puede tener derecho a hablar?

Sobre un plano diferente, Colette Pétonnet (26) muestra a estos jóvenes como desprovistos de formación para los rituales. No hay rituales de comidas (a menudo el niño come cuando tiene hambre, de prisa, sin esperar a los adultos y sin sentarse a la mesa), ni rituales de la hora de acostarse (incluso en el caso de los niños de muy corta edad, los padres no suelen inclinarse sobre la cama ni manifestar gestos de ternura en ese momento), no existe hora fija, ni metódico ceremonial. Por una parte, esto les va a incomodar en la escuela donde hay una gran propensión a dar importancia a las prescripciones periódicas y puntuales; pero lo más importante es que corren el riesgo de carecer de cierto dominio de sí mismos, un tipo de regularidad y de orden, por haber pasado tantas horas en juegos violentos, incontrolados, en chapucerías y en tareas de recuperación anarquizantes. De manera similar. Claude Grignon dirá:

(26) Colett Pétonnet: Ces gens-là, *p. 112.*

no conocen obligaciones realmente rigurosas, lo que éstas implican de exactitud y de atención, de concentración sobre la tarea a que se está atendiendo.

A los cuatro vientos.—Sin embargo, sería algo sumamente falso y grave reducir su vida cotidiana a esta acumulación de impedimentos e ignorar sus aspectos positivos.

Las viviendas son estrechas: tanto desde el punto de vista material como desde el punto de vista moral, o más bien ambos se confunden, hay poco «distancia» entre los padres y los hijos; muy pronto los niños se ven participando en las condiciones de vida, en los ritmos de vida de los adultos; desde muy pronto participan en las dificultades sociales, en las preocupaciones, pero también en las alegrías de sus padres.

Esto significa, en primer lugar, que las relaciones padres-hijos pueden establecerse de una manera más directa, más franca, más inmediata que en la burguesía. Segundo aspecto: estos niños viven en un universo «de tamaño natural», y una vida verdadera. Sus padres les hablan, o al menos hablan ante ellos, de los problemas de la existencia, no se trata de un lenguaje preparado *ad usum delphini*. En cuanto a ellos, lo que hacen lleva el sello de lo auténtico; nada de quimeras ni de puerilidades; desempeñan tareas útiles, realizan cosas utilizables sin perderse en sus ensoñaciones, sin quedar detenidos por esos temores imaginarios que los novelistas burgueses mencionan tan a menudo al describir su infancia. Se ponen en contacto con las alegrías reales que ofrece la realidad. Poco a poco van aprendiendo a regir su acción según la respuesta que da el objeto mismo, a evaluar los resultados tangibles. En suma, participan muy pronto en la vida familiar de ocupaciones y de ocio que ya hemos visto de qué manera se abre ampliamente hacia el exterior y la comunidad que las sustenta.

Las clases superiores tienen tendencia a compartimentar su vida como sus apartamentos están compartimentados en múltiples habitaciones; se separan las actividades de los adultos de las de los niños, la familia se instala de modo que cada niño tenga su cuarto, que viva y trabaje en él, en calma y también en una especie de aislamiento individualista. Los obre-

ros se ven llevados mucho menos a distinguir las funciones y las edades; a menudo toda la familia se reúne en la sala común, que por otra parte, suele ser la cocina. De esto se desprende una afectividad a menudo inestable, difícil de dominar, pero que para el niño constituye un apoyo constante, mientras que conocemos muchos ejemplos de la sequedad y del mal humor burgueses.

No es suficiente decir que tienen un gran número de compañeros; poseen su mundo, el mundo de sus compinches, están integrados a una verdadera comunidad juvenil. También en sus juegos aprenden pronto que se esperan de ellos realizaciones verdaderas; es preciso dar la cara, y no andarse con rodeos. El jefe será el que sepa pelear, correr, trepar. No hay escapatoria, lo que sí hay es rudeza, pero también, para la mayoría, esto entraña un placer al cual no están dispuestos a renunciar porque lo sienten como algo sincero, un medio que protege y que ayuda.

Es evidente que se trata de un modo de vida en conjunto, y se puede pensar que los tabúes sexuales serán allí menos opresivos. Los riesgos del vandalismo y de la delincuencia son evidentes, pero esto hace que los niños sean mucho menos dependientes de sus padres que los niños burgueses, conscientes de su individualidad que, sin duda, es en cierto modo una individualidad grupal. Se trata de niños felices de vivir, de vivir juntos, a los cuatro vientos, aunque sean vientos duros, que barren todos las miasmas.

d) *De cara a los estudios.*—Muchos observadores lo han notado y nosotros ya tuvimos ocasión de hacer alusión a ello: estos niños no tienen la sensación de que los espera una carrera, no sienten la necesidad de «abrirse camino», no cuentan con los estudios y con el tesón en ellos para salir adelante. De ahí las acusaciones de pereza, de inercia, de apatía. Los educadores se sienten desarmados, estos niños dejan pasar las pocas oportunidades, las magras oportunidades, que nuestra sociedad no les veda absolutamente. Con respecto a las autoridades escolares tienen a menudo la misma actitud que sus padres frente a las autoridades de la fábrica o del Estado: son los «ellos» opuestos a los «nosotros», en todos los casos extraños al «nosotros», lejanos, inaccesibles, que proceden por decretos cuyas razones es imposible

comprender y cuyos motivos son difíciles de buscar. Así, pues, el mundo de la escuela, la cultura escolar corre el riesgo de ser considerada extraña si no hostil. Y los docentes alegan su inocencia, o, en todo caso, su buena fe, su imparcialidad.

En realidad, lo que los jóvenes proletarios rechazan es, por una parte, el tipo de oficios que se les ofrecen o, más bien, el tipo de oficios para el cual están señalados, ocupaciones en las que resulta sumamente difícil esperar una realización enriquecedora. Y por otra parte, su rechazo de la promoción es la negativa a prestarse a un juego que desde un principio sienten y saben que es falso, es el rechazo de nuestra sociedad y de las determinaciones que impone desde la infancia. Por todo lo cual, su pereza viene a unirse a la lucha obrera.

Puede decirse, incluso, que al negar la selección, la promoción individual, estos niños oponen a la moral burguesa de la competencia el sentimiento más o menos consciente de que, todos juntos, pertenecen al proletariado, para lo mejor y para lo peor, y que el proletariado sólo existe, resiste y progresa en la medida en que forma una unidad.

Y precisamente esta fuerza, al menos vislumbrada, obliga a un número cada vez mayor de educadores a poner en tela de juicio la mecánica escolar y su propio papel como garantías de su validez.

Estos niños oponen las costumbres de su medio, de su clase, a las actitudes que la escuela pretende inculcarles. De esta «cultura de la pobreza», Hoggart nos ayuda a comprender dos aspectos que pueden ser importantes para la escuela: por una parte, nos centramos, ante todo, en torno al interés por las personas; deseo de comprender y de apreciar las individualidades, aptitud para captar los matices presentes en sus comportamientos y en sus relaciones; saben y les gusta «sopesar» a las personas, leer un rostro (27). Por otra parte, tanto en el cine, como en la radio, como en la televisión, un gusto que busca ante todo el placer de reconocer lo ya conocido e inmediatamente reconocible, lo cotidiano, la vida en sus formas ya familiares. «Presentar todo el mundo a todo el mundo», presentar gentes comunes en su marco de vida habitual. Un «arte-espejo» una de cuyas funcio-

(27) *Hoggart: Ibid., p. 151.*

nes esenciales es revivir, afirmar, asegurar los valores ya reconocidos por el grupo.

Se pretende unir allí positividad y límite: contra las bellas palabras ilusorias y las promesas vagas, estos vuelos quiméricos que «los otros» prodigan con tanta facilidad, el sentido de lo concreto, de lo inmediato, asegurarse a partir de lo real cotidiano. Pero al mismo tiempo, temor y dificultad para tomar distancia, para desprender las perspectivas globales. Contra las tentaciones de gratuidad que siempre acechan, contra las artes de lo irreal y de lo inútil, aferrarse resueltamente a la vida directa, a lo que «nosotros» vivimos y hemos conquistado poco a poco. Pero por eso mismo, se corre el riesgo de desconfiar igualmente de todo el que se esfuerce por progresar. Y por último, la famosa «pereza» de estos niños deja de todos modos algún lugar a la pereza, lo cual hace que corran el riesgo de no formarse apenas, tanto desde el punto de vista técnico como en lo que se refiere al modo de vida, a las exigencias que, de una manera confusa, su rechazo, su propia lucha, implican.

La «cultura de la pobreza», es desde luego un equilibrio, una coherencia, y no un cúmulo de impedimentos. Pero sobre todo, es un momento, una etapa de una lucha. Es un llamamiento, ya que las insuficiencias nacidas de la explotación están inscritas en lo más íntimo de esta vida y, por otra parte, los interesados son los primeros en sentirlas. Esto es lo que nos hace comprender Haggart cuando dice: «En su fuero más íntimo, las gentes del pueblo saben que las satisfacciones más plenas, que suponen el dominio del porvenir, no son para ellos.» (28).

(28) Hoggart: Ibid., p. 186.

CONCLUSION

Hacia una escuela progresista

En cada una de estas secciones hemos encontrado, en el proletariado y en los hijos del proletariado, no sólo un obstáculo unido a una positividad, sino la fusión de ambos: el obstáculo contiene una positividad, se abre a una positividad y a su vez, la positividad es alcanzada por el obstáculo. Una contradicción infinitamente compleja de lo positivo y del obstáculo que alcanza a los niños de la clase obrera, en la que se debaten los niños de la clase obrera.

Esta es la razón por la cual —y es fundamental mencionar a uno y otra al mismo tiempo— estos niños son efectivamente víctimas de mecanismos de opresión, de atropello de nuestra sociedad y, en consecuencia, no acceden, por el momento, en masa más que a las formas menos elaboradas de la escolarización y de allí pasan a los oficios menos valorizados. Pero al mismo tiempo, son portadores de valores en los que se basan las posibilidades de renovación y de progreso, en particular la renovación de la escuela.

Si el proletariado se redujera a sus impedimentos, la única escuela que le convendría serían las especialidades estancadas; su educación sólo sería posible orientándole a plegarse a la burguesía y a renunciar a sí mismo. Entonces la revolución se convertiría en una quimera ya que él es quien debe realizarla y no existe otra fuerza capaz de hacerlo.

Si el proletariado estuviera ya en posesión de la positividad plena, si no ocultara tantas dificultades y causas de detención, casi no tendría necesidad de escuela: se iría, sin obstáculo, hacia las redes no directivas de Illich, a la formación en y por el lugar de

trabajo, bastaría una especie de libre expresión de la ideología proletaria como en Baudelot-Establet. En ese caso, el sistema escolar y sus barreras, por ejemplo la relegación de los niños de las clases populares en el ciclo de transición, aparece como una conspiración propiamente escolar, un complot montado artificialmente por la clase dominante gracias a la complicidad de los educadores. La escuela se valdría de medios tortuosos para impedir que estos niños sean lo que son —o al menos lo que están a punto de ser—; puesto que estos niños serían tan «buenos», desde el punto de vista escolar, como los otros, se habrían suscitado dificultades ficticias para detenerlos. Por lo tanto, la revolución sería esencialmente escolar, centrada sobre todo sobre la escuela. La escuela desempeñaría en ella un papel predominante en los fracasos de los niños de clases populares. Esta es la tentación constante que, a nuestro parecer, acecha a Bourdieu-Passeron.

En realidad, esos fracasos y la totalidad del sistema escolar en lo que tiene de segregatorio, deben entenderse como la resultante de la división en clases de nuestra sociedad; en ella se expresan tanto el modo de vida que les ha sido asignado a los proletarios durante toda su juventud como el porvenir que les está reservado.

De ahí que haya sitio y necesidad para una instancia de formación; la positividad está amenazada incesantemente por el obstáculo y sólo escapará a su propia pérdida, a la dispersión, a la confusión, si se organiza en una institución reguladora. A que lo positivo se mezcle con lo negativo de manera inextricable se debe que la escuela sea indispensable en cualquer intento de desenredarlos.

La escuela progresista será la escuela que sepa extraer la positividad oculta en el obstáculo, que servirá de instrumento mediador entre la positividad y el obstáculo. La escuela, al igual que el propio movimiento obrero, implica un equívoco: no podrá desempeñar plenamente su papel a menos que sea dentro de una sociedad renovada y, al mismo tiempo tiene un papel a desempeñar a diario. A partir de hoy existen posibilidades pedagógicas y políticas de vivificar, de valorizar las especialidades diferenciadas, no de suprimirlas; en la misma medida, en los mismos límites existe una posibilidad de lucha para el proleta-

riado a fin de aflojar la opresión. No logrará eliminarla en esta sociedad, y sin embargo, es esencial que se prepare de esa manera para las luchas futuras, que forge así su fuerza para las luchas futuras. Así, pues, el término escuela progresista es ambiguo y es necesario que lo sea puesto que designa simultáneamente el objetivo de nuestros esfuerzos y lo que ya en el presente puede introducirse de progresista en la escuela.

Verret enumera de la siguiente manera la gama de actitudes entre las que se reparten los hijos del proletariado frente a las ideologías que se les pretende inculcar: exclusión experimentada que a menudo será interiorizada como una auto-exclusión; aceptación inconsciente o resignada; consumación distanciada, cínica, que se expresa tanto por la burla como por las depredaciones; asunción instrumental del aprendizaje escolar como elemento necesario para cualificación de la fuerza de trabajo; finalmente, reivindicación del derecho al consumo escolar como cuestionamiento de la monopolización de los medios del saber por parte de la clase monopolizadora (1).

El dinamismo real de la cultura obrera consiste en no detenerse en el tercer escalón —cosa que describen con tanto placer Baudelot-Establet— sino en tender hacia las últimas consecuencias, y aquéllos exigen la escuela. Y nosotros debemos comprender que esta toma de posesión del saber y de la escuela por parte de la clase obrera, ejerce sobre ella una transformación equivalente a la que experimenta el modo de producción cuando la clase obrera toma posesión de las fábricas.

En la actualidad, el margen de autonomía de la escuela está reducido, sus poderes son limitados y en una sociedad desgarrada por los antagonismos, no constituirá un recinto de reconciliación; de una manera u otro, oficialmente en caso de que las especialidades sean proclamadas y etiquetadas, o subrepticiamente si se las declara abolidas, se introducirán modalidades de selección y de rechazo que actuarán en contra de los niños proletarios. La escuela no es el agente de renovación, no actuará como agente liberador; sólo la presión del proletariado puede transformarla; la escuela sólo progresará en la medida en que,

(1) *Verret: art. cit.*

en el interior de la sociedad global el proletariado ataque la división en clases.

Y, sin embargo, hay tareas pedagógicas que son posibles y necesarias en la sociedad actual. Nosotros no esperaremos a después de la revolución para extraer de la escuela el máximo de lo que puede dar. Los educadores progresistas deben ponerse a construir junto con los alumnos proletarios, a partir de las exigencias propias y de los problemas planteados por los niños proletarios.

A nuestro parecer, la escuela progresista se basa en un triple movimiento: la escuela se apoya en lo positivo de los niños de la clase obrera; se transforma por este elemento positivo, por el impulso que habrá recibido de ellos, que habrá extraído de ellos; finalmente, este positivo oculto en los obstáculos es separado y elaborado por ella: la escuela ayuda a los niños proletarios desarrollando sus propios valores, sus propias actitudes para que superen las limitaciones y se desembaracen de las tentaciones que siempre acechan.

De esta manera, la escuela hace lo que está a su alcance para hacerse menos segregadora con respecto a los niños del proletariado y disminuir sus fracasos; todo lo demás depende de la relación entre las clases.

Y si es cierto que el proletariado no es una clase que va a remplazar a otra clase, dominada y explotada a su vez, sino la fuerza capaz de unificar a la sociedad liberándose y liberando a la sociedad toda, la escuela llegará así a ofrecer una vida más intensa y una cultura más real a todos los niños. Los hijos del proletariado obligan a la escuela o bien a eliminarlos o bien a entrar en el camino del cambio; pero al mismo tiempo, renovarán la escuela gracias a la escuela; ellos mismos tienen necesidad de la escuela para renovar la escuela.

¿Seremos capaces de precisar un poco estas perspectivas generales retomando —aunque ahora desde un ángulo propiamente pedagógico— los ejemplos que hemos referido en las páginas anteriores?

1. *Perspectivas temporales*

La escuela actual no tiene ningún escrúpulo para funcionar de acuerdo con perspectivas temporales de largo alcance, que sólo actúan a largo plazo y que

atropellan el presente. Y para ello sigue dos modalidades: «Trabaja bien para que más tarde puedas triunfar.» Pero su expansión presente, la plenitud de su vida de joven ¿nos preocupa realmente? Por otra parte, la actualidad encuentra montones de trabas para introducirse como tema de estudio: la clase dominante le teme, prefiere mantenerla en el silencio y hablar de otra cosa. Al hacer esto condena a todos los alumnos a la oscuridad.

Los niños del proletariado, por el contrario, están aferrados al mundo presente porque éste es el lugar de la lucha cotidiana sin la cual sus padres no podrían resistir, y para ellos mismos, es el teatro de sus acciones ya reales y ya adaptadas; además, están aferrados al presente porque los planes para el futuro, las grandes combinaciones basadas sobre el porvenir tienen algo de ridículo para ellos.

Los niños del proletariado —siempre que sean los suficientemente numerosos y organizados y cuenten con educadores progresistas que se unan a su acción— obligarán a la escuela a ser una escuela de lo actual y no una simple preparación para un porvenir, un estorbo que se debe soportar ahora con la vaga esperanza de que más tarde proporcione algún beneficio. Y esto porque uno de los rasgos característicos del modo de vida de las clases populares es el apego al tiempo presente y el rechazo del sacrificio del presente en aras de lejanas promesas. La escuela sólo puede tener éxito con los alumnos de las clases populares y hacerlos triunfar si es capaz de comunicar una alegría actual a lo que enseña: la alegría de conmoverse con un poema, ya sea obra de un escritor o de ellos mismos, de desarrollar un razonamiento coherente, de construir y de comprender los mecanismos, la sensación de tener una captación más segura de sus problemas. Los alumnos de las clases populares piden que la escuela les hable de sí mismos y de su tiempo, de su mundo y de sus luchas, lo cual implica un vínculo directo entre el movimiento social y lo que sucede en la escuela. Así, pues, la exigencia de transformación es muy profunda.

Actuando así, y dentro de los límites que le están permitidos, la escuela luchará contra la segregación, se hará menos selectiva ya que se esforzará por atenuar una de las causas de desacuerdo y por lo tanto de fracaso entre los niños de las clases populares.

Pero, además, la escuela progresista se impone como tarea el impedir que la exigencia del presente, y sobre todo entre estos niños de clases populares, quede agobiada por el peso de lo anecdótico inmediato, que se quede en el pintoresquismo fácil de los pequeños acontecimientos o de los grandes escándalos; tratará de que los niños encuentren paulatinamente el vínculo de unión entre el deseo presente y proyectos cada vez más amplios. Nos volvemos a encontrar aquí con uno de los temas fundamentales de Makarenko, la ampliación progresiva de las perspectivas temporales: guiar a los niños hacia planos que abarquen un campo de acción que cada vez se desarrolle más hacia el porvenir englobando también los elementos más eficaces del pasado.

Cuando los niños del proletariado adquieran el dominio del tiempo, será legítimo pensar que no harán de él el mismo uso que la burguesía ya que el sentido del presente les impedirá encerrarse en la economía parsimoniosa y en el tedio del sacrificio perpetuo.

Los niños burgueses son capaces de triunfar en una escuela que considere constantemente el pasado ya que están bien criados, criados para este tipo de esfuerzo; es así que triunfan, trabajan, pero ¿lo hacen con entusiasmo? La escuela que se atreva a vivir en el presente significará también para ellos una liberación.

2. *Solidaridad e individualidad*

A pesar de hacer el elogio verbal de la fraternidad, la escuela actual no tiene ningún empacho en funcionar de acuerdo con un sistema de selección, de jerarquía, que actúa sobre el deseo de éxito individual y el interés personal; se ensalza el comportamiento de tal alumno; el porvenir de cada uno se considera independiente del de los demás, y a veces, incluso opuesto al de los demás: se trata de prevalecer sobre los competidores, si es preciso escondiéndoles la solución que se acaba de descubrir.

Los niños del proletariado, por el contrario, están dispuestos a rechazar esta ley de la selva en nombre de la experiencia de solidaridad y de unión que se inscribe en lo más íntimo de la existencia de sus padres y que se prolonga en ellos mismos.

Por consiguiente, estos niños, en unión, además, de los docentes progresistas, son los que pueden proporcionar los estímulos necesarios para transformar la clase en un lugar de cooperación: poner en primer plano el progreso de la clase como conjunto, como colectividad; compartir el saber, que el que sepa o el que sepa hacer explique a los demás. De esta manera, la escuela ayudará a descubrir la significación social del trabajo, y cada uno podrá situarse con respecto a la colectividad, encontrar su contribución a ella.

Es cierto que esto no es posible del todo en una sociedad de clases, de rivalidades. Pero la lucha por lograrlo no es imposible, es nuestra lucha.

Y, sin embargo, el rechazo de la competencia entre los niños proletarios corre el riesgo de deslizarse hacia la inercia: no querer competir es solidaridad, pero también puede ser una pasividad hosca. Los alumnos proletarios pueden llegar a trasladar término por término, de una manera mecánica, a la escuela los esquemas extraídos de la sociedad global; en ese caso vivirían con la sensación más o menos explícita de que todo comportamiento competitivo en la escuela es una trasposición de las relaciones sociales de la burguesía y una adopción de las conductas del empresario capitalista que compite con sus rivales (2). Por lo tanto, esto estaría reservado al niño burgués; en cuanto a ellos, quedarían fuera del juego y allí deberían mantenerse; al mismo tiempo se cerrarían el camino a tomar parte en los beneficios reales de ese juego.

Se desconocería así la especificidad de lo escolar. La escuela progresista puede suscitar formas de éxito escolar, un deseo de progresar con respecto a uno mismo, y por lo tanto con respecto a los demás, que nada tienen que ver con los sueños pequeño-burgueses de ascensión individual a toda costa.

Hoggart (3) muestra con gran lucidez que el proletariado tiene derecho a vivir en un nivel más alto de confort y de bienestar sin sentirse culpable en absoluto de aburguesamiento: se trata de reivindicar su parte en lo que ha creado, puesto que él es quien

(2) Cf. Viviane Isambert- Jamati: en Orientation scolaire et professionnelle, *1973, n. 1.*
(3) Cf. Hoggart: Ibid., p. 123.

lo ha creado, y reivindica también el derecho a vivir dignamente y no en la mugre. El proletariado no es desleal a sí mismo, no cae en la traición por el hecho de no aceptar el quedar privado de adquisiciones que no existirían sin su trabajo.

De manera análoga, la escuela tiene que desmistificar ciertos rechazos de los niños proletarios hasta el punto de hacerles sentir que el deseo de promoción puede significar, también para ellos, la voluntad de mostrar de qué son capaces, a pesar de todas las dificultades en las que se debaten, y que ellos no valen menos que los demás; el deseo de promoción puede transformarse en afirmación del orgullo de clase, donde el individuo y el grupo no se oponen ya.

Queda finalmente por hacer comprender a los alumnos que su esfuerzo por alcanzar lo verdadero no puede compararse al aprecio de los capitalistas por la acumulación de plusvalía. Nos damos cuenta, pues, cómo la escuela progresista puede hacer algo nuevo, que no es ni la pedagogía tradicional de la competencia, ni la resignación a una mediocridad, por ejemplo, cuando los «pioneros» se esfuerzan por hacer progresar a sus camaradas a fin de que se conviertan ellos también en seres dignos de pertenecer al grupo de los pioneros.

Así, pues, este sentimiento de solidaridad, que forma parte de la existencia misma de los proletarios y por consiguiente de la de sus niños, no puede ser aceptado sin modificaciones por la escuela, como si fuera pura y perfecta. A la vez, la escuela progresista encuentra su fundamento en la experiencia de solidaridad y debe ayudarla a convertirse en una expresión más cabal de sí misma.

Verret prosigue con el trabajo de Hoggart o, más exactamente, muestra cómo el movimiento obrero prolonga las descripciones de Hoggart: el grupo, la unidad colectiva, no es sólo la familia el vecindario, los amigos, sino también la fábrica, la fábrica como lugar de cooperación técnica de las operaciones de trabajo, la fábrica como lugar de la explotación y de la resistencia a la explotación. De ahí la organización, aunque muy lenta y difícil, en sindicatos y en partidos obreros. Es así que el proletariado confía en sus propios valores para superar sus límites, límites que lo mantendrían en un amable conservadurismo de las tradiciones folklóricas: «La solidaridad del parentes-

co se transforma, al transferirse a los usuarios de la lucha política y sindical, en consigna de lucha y, por consiguiente, de transformación.»

El sentimiento de solidaridad de los niños proletarios es al principio bastante borroso, más cercano a una especie de calor humano que a la conciencia de una comunidad de destino; no escapa a los alcances exclusivos contra otros grupos, ni siquiera a las infiltraciones racistas. La escuela progresista se apoya en el sentido colectivo, mucho más intenso entre los niños proletarios, y se impone la tarea de extender y afirmar poco a poco las colectividades que los niños son capaces de constituir hasta el momento en que sean lo suficientemente amplias como para no tener ya que plantearse como oposición a otras colectividades.

3. *Vida cotidiana y vida escolar*

Limitémonos a tres ejemplos.

— *Acerca de la enseñanza técnica.*—Crear una enseñanza técnica que posea los mismos valores y dignidad que las otras orientaciones escolares es un tema inagotable de la elocuencia ministerial. Para que este tema adquiera realidad, es preciso que la escuela se transforme, dando su justo lugar a la práctica no sólo como modo de formación, sino también como vía de acceso a las profesiones. Esto exigiría dar su justo lugar a los niños del proletariado, porque ellos son los que poseen el sentido directo de contacto con la materia, de la acción transformadora ejercida sobre la materia, donde se unen el modo de vida de sus padres y sus propios hábitos de aprovechamiento y de recuperación.

También aquí la escuela se hará menos segregacionista en la medida en que acuerde valor a las actividades que son familiares y fáciles para aquéllos mismos a quienes actualmente tiene la costumbre de eliminar.

Es cierto que este movimiento no llegará a término mientras la clase obrera siga siendo clase explotada, es decir, clase cuyas prácticas —y entre ellas precisamente la actividad práctica— son desvalorizadas. Pero todo progreso político de la clase obrera, toda iniciativa por la cual llegue a imponerse, modifica el papel que asume, transforma la imagen que da o más

bien que impone de sí misma, y por lo tanto rectifica en particular el lugar que la técnica puede ocupar en el interior del sistema escolar.

Al mismo tiempo, la escuela tiene otra tarea, la de hacer comprender a los alumnos de las clases populares que su gusto por la práctica puede quedar encerrado en una negación de lo teórico y que puede resbalar hacia un practicismo estrecho, desprovisto de perspectivas de conjunto. Es así que tienen necesidad de una escolaridad, de una escolaridad transformada, pero escolaridad al fin, que en su profundidad sea diferente de la pura, directamente profesional. Nos encontramos aquí nuevamente con la escuela politécnica.

— *La disciplina y el jaleo.*—La vida de los alumnos proletarios ha desarrollado en ellos cualidades de iniciativa, de independencia, una costumbre de organizarse, en gran medida, por sí mismos, que los hace entrar en oposición violenta con una disciplina que pronto se siente como infantilizante, y asimilada a las medidas de represión por las cuales la clase dominante se esfuerza por mantener el orden establecido.

Por todo esto, los educadores y las autoridades escolares se ven obligados a plantearse una serie de interrogantes fundamentales: ¿qué hicimos para convencerlos de que nuestras decisiones no se caracterizan por su arbitrariedad? ¿y si lo hemos tratado sin obtener éxito, a qué se debe? ¿no es cierto que algunas eran injustificables? Incluso por lo que respecta a las demás, ¿qué instituciones escolares se erigieron capaces de justificarlas a sus ojos? Y una disciplina justificada, ¿significa simplemente que es coherente con respecto al conjunto del sistema o que apunta a un progreso de los alumnos?

Los profesores repiten a los alumnos: «Trabajáis para vosotros y no para nosotros, nosotros no somos patrones, no ganamos en proporción a vuestro trabajo», y es verdad. ¿Pero ¿a qué se debe que tantos alumnos, y particularmente en los CET, escuentren tanta similitud entre las actitudes de los profesores y las de los empleadores?

Se trata de buscar despiadadamente —y de acuerdo con los interesados— aquello que se impone por tradición en la disciplina sin responder a una nece-

sidad real, aquello que los alumnos viven como desvalorizante; de transformar lo que no resista a una crítica de este tipo; de sostener lo que merezca ser sostenido. Pero nosotros simplemente queremos decir aquí que con mucha frecuencia no se ha considerado a estos alumnos ni siquiera dignos de acceder a la justificación de lo que se espera de ellos, y que ésta es la primera etapa a realizar. La segunda es, sin duda, dar a los alumnos la sensación de que no sólo tienen deberes, esos deberes de los que se les habla sin cesar, sino también derechos que deben hacer respetar y, por último, una dignidad que deben defender. Esto en ningún momento deja de tener relación con la lucha del proletariado para establecer su dignidad. La prueba de ello es que siempre son los mismos los que consideran a esos niños viciosos y al pueblo incapaz. Hasta el momento en que se llegue a reglas de las que la clase misma se haga cargo y cuya legitimidad reconozca: los alumnos han participado en la elaboración de las reglas, se sienten concernidos por esas reglas y aprueban su necesidad, y por ello se esforzarán para conformarse a ellas.

Pero en la constitución de estas reglas, el adulto debe desempeñar un papel, un papel específico: si renuncia a ello, ningún joven podrá ocupar su lugar, y el sistema no encontrará su equilibrio. No se trata en absoluto de oponerse al deseo del niño, sino de introducir la regulación, la dosificación de los esfuerzos, la perspectiva a largo plazo, la metodicidad del entrenamiento sin las cuales este deseo se quedaría en sus formas esquemáticas y contradictorias.

Al confundirnos con las autoridades patronales o con las autoridades colonizadoras, los alumnos, y sobre todo los alumnos de las clases populares, nos obligan a quitarnos violentamente ese rótulo, y eso nos lleva a preguntarnos: ¿por qué se nos mete en el mismo saco? Y por así decirlo ¿qué debemos hacer para salir de él?

El autoritarismo, el riesgo siempre presente del autoritarismo se nos presenta no como una causa primera, sino como una consecuencia, la consecuencia de la inadecuación de los contenidos transmitidos: en la medida en que lo que se inculca no responde a los intereses del alumno, no es percibido por éste como algo que responde a preguntas que son las suyas, sólo puede imponerse por obligación, cualesquiera sean

las formas que ésta revista. El riesgo de «colonización» es tanto mayor cuanto más alejada esté la cultura encarnada por el maestro de la cultura propia de los alumnos, ya que entonces, esta cultura dominante aspira a suplantar, a extirpar, la cultura de los dominados; no puede esperar insertarse como continuidad enriquecedora de la cultura de la cotidianidad.

Autoritarismo y colonización serán superados, pues, en la medida en que sean más estrechas, más directas las relaciones entre lo que el educador enseña y lo que los alumnos esperan; en la medida en que los alumnos hayan tomado conciencia de la necesidad de una teoría general de su experiencia, y que el docente haya comprendido que esta teoría no tiene vida si no está en contacto con la experiencia de las masas; es decir, en la medida en que la lucha de clases sea real, haya posibilitado ya progresos reales.

Diremos una vez más que sin duda son los fracasos y los comportamientos de los alumnos proletarios los que constituyen la fuerza viva por la cual la escuela se metamorfosea. Y, sin embargo, la escuela también tiene que actuar sobre sus exigencias: no se trata de admirar todo jaleo, de ratificar todo rechazo, esto significaría abandonar a los jóvenes a sus impulsiones inmediatas, olvidar que cuanto menos elaborado está algo, tanto más contaminado se encuentra por los aportes confusos de las ideología dominantes.

— *Una vez más, la cultura.*—Los alumnos proletarios son los que pueden forzar a la cultura escolar a mantener una relación constante con los problemas de la vida; ellos son los que pueden imponer una exigencia de realidad; esperan que la cultura sea un medio de acción sobre lo real porque tienen una necesidad vital de actuar sobre lo real y modificarlo; no toleran que se disperse en evasión, gratuidad, ni que se reduzca a meros ejercicios formales. Las dificultades a las que se han enfrentado ya sus familias y ellos mismos los llevan a denunciar la vaciedad y la vanidad de tantas bellas ensoñaciones.

Pero la escuela también tiene la obligación de hacerles sentir que esta realidad es más vasta, más compleja, más ambiciosa de lo que en un principio puede parecerles. Una pintura que a primera vista puede parecer extravagante constituye finalmente una in-

cursión más profunda en la realidad que la reproducción minuciosa o la fotografía; pero para experimentarlo, es preciso aceptar un largo rodeo educativo. Les hará falta comprender también que el álgebra, mediante su abstracción, incluso su extrañeza, asegura una captación de lo real mucho más segura que cualquier medición directa. Si no se fían de lo libresco, la escuela no debe ni ignorarlo ni resignarse a ello, sino buscar las obras escritas que puedan convencerlos de la integración enriquecedora de lo que se lee con lo que se vive. El rechazo del sistema escolar y de la cultura en un vago escepticismo.

Así, pues, los alumnos proletarios son los que pueden llamar a los docentes progresistas a efectuar una purificación revolucionaria entre los aportes que la escuela burguesa se complace precisamente en amalgamar; separar las exigencias efectivamente fundadas de la cultura y las mixtificaciones, las tergiversaciones a las que da lugar esta misma cultura. No hay nada que no sea burgués en lo que difunde la escuela de la burguesía. Es burgués «lanzar» a Víctor Hugo sobre niños que no están preparados para entenderlo, es burgués interpretar a Víctor Hugo de una manera puramente formalista dejando en la sombra sus tomas de posición fundamentales; pero no es ser burgués iniciar a los niños a Víctor Hugo llevándolos paulatinamente más allá de su *Tintin* habitual. Más aún, es la mejor oportunidad para que ellos mismos extraigan, tanto de los libros como de su experiencia, aquello que alimentará una toma de consciencia creadora del mundo actual.

Cuanto más nos acercamos a las obras maestras, tanto más el peso de la verdad y de la realidad nos empujan hacia lo ficticio burgués. Las exigencias de los alumnos proletarios, tomadas en cuenta e interpretadas por los educadores progresistas, es lo que hará pasar la clase de André Theuriet a Eluard. La cultura obrera tiene necesidad de la escuela, no para repudiarse, sino para realizarse. La escuela tiene necesidad de que la presión obrera sea fuerte, de lo contrario, corre el riesgo de olvidarse de extraer de las obras culturales su sustancia revolucionaria.

Y HE AQUI QUE NO LLEGO A CONCLUIR...

Espera haber escrito un libro que no sea reformista, sino que contribuya al movimiento revolucionario, que participe —en la escasa medida de mis fuerzas— en el gran impulso hacia una sociedad socialista.

Al mismo tiempo, tengo la ilusión de que pueda ayudar a los educadores, a los alumnos, a los padres, a luchar desde hoy en la escuela, tal como es en la actualidad, a extraer de la escuela de hoy todo lo que es capaz de dar hoy, lo cual implica fundamentalmente una superación hacia su mañana. Esta es la razón por la que me parece que las dos perspectivas pueden captarse al mismo tiempo sin crear equívocos la una sobre la otra.

Desde el momento en que se abren los ojos sobre la acción conservadora, reproductora de la escuela, a pesar de tantas declaraciones e ilusiones, el primer impulso es abandonarla a su triste destino, al menos hasta la revolución.

Contra esta tentación me he esforzado en demostrar que si la escuela, por el peso de la sociedad y también por su propio peso, va hacia la opresión de los oprimidos, es *al mismo tiempo* uno de los lugares donde la lucha existe, donde, de manera privilegiada, el combate puede desarrollarse de tal modo que los oprimidos adquiera lucidez y fuerza.

Se trata de unir la clarividencia, ya ineluctable, en cuanto a la función de la escuela, y una confianza fundada, razonada y razonable en el papel de la escuela, su papel actual y, sobre todo, su papel posible en una sociedad transformada. Pero ¿cuál podría ser

su porvenir si su presente no contiene, a pesar de todo, el germen, la promesa?

Esto implica una doble apuesta: podemos realizar la unión del pueblo de Francia sin atentar contra la lucha de clases; podemos desarollar una pedagogía progresista sin enfrentarlos con nuestros alumnos y con sus padres, es decir, sin atentar contra sus libertades. O bien, nuestra sociedad y su escuela están condenadas al estancamiento y, pronto, a la regresión, o bien las fuerzas progresistas son capaces de unirse, de agruparse y de promover, en el plano escolar, plataforma común de pensamiento y de acción, la laicidad del siglo XX.

La crisis social y la crisis de la escuela delimitan los linderos de un fecundo debate, en el que el pensamiento de Snyders trata de escapar a la polarización: negar la escuela, negar la lucha de clases o, en el otro extremo, acogernos al fatalismo de lo dado: la escuela en que estamos, la sociedad en que nos encontramos.

En polémica con Illich, Bordieu - Passeron y Baudelot - Establet, Snyders defiende la posibilidad de una transformación revolucionaria de la escuela en una dinámica de cambios parciales, a partir de la institución escolar que tenemos y en el marco de la lucha de clases, de la cual la escuela no es sino un momento.